

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO**

ANTÔNIO FERNANDES DA CRUZ JUNIOR

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITÓRIA
2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO**

ANTÔNIO FERNANDES DA CRUZ JUNIOR

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Orientadora: Sandra Soares Della Fonte

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Área de concentração: Formação docente e currículo em Educação
Física

VITÓRIA
2010

ANTÔNIO FERNANDES DA CRUZ JUNIOR

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Formação docente e currículo em Educação Física.

Aprovada em 16 de dezembro de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sandra Soares Della Fonte (Orientadora – CEFD/UFES)

Prof. Dr. Robson Loureiro (Co-orientador – CE/UFES)

Prof. Dr. Valter Bracht (Examinador – CEFD/UFES)

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Examinador – CEFD/UFES)

À minha querida mãe Celina, pessoa que mais amo nessa vida!

À minha querida irmã Urçula que me ajudou em todos os momentos!

Ao Jomar, pai e grande amigo!

À minha linda namorada Núbia que amo muito!

Aos meus queridos professores, alunos, familiares e amigos que contribuem significativamente com a minha formação!

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Sandra Soares Della Fonte, ser humano notável! Referência de generosidade e sensibilidade! Pessoa que tenho um profundo respeito e admiração. Professora, orientadora e filósofa sem igual. É difícil expressar em palavras o quanto aprendi e sou grato por todos os momentos em que participou da minha formação. Agradeço muito a oportunidade de ter sido seu aluno e orientando. Agradeço principalmente por acreditar em mim no momento em que aceitou ser minha orientadora! Sem ela, por certo, não estaria desfrutando desse momento!

Ao professor Dr. Robson Loureiro que, além da generosidade de aceitar a minha co-orientação, gentilmente aceitou-me como participante do curso de extensão Quartas Filosóficas (atualmente Quintas). Curso que gerou profundos debates sobre a Teoria Crítica da Sociedade e a Educação. Momentos de experiências riquíssimas para toda a vida!

Ao professor Dr. Valter Bracht que também generosamente aceitou o convite para participar da banca avaliadora desse trabalho e ajudou consideravelmente à qualificação do mesmo!

Ao querido professor Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, mais conhecido como Naza. Grande amigo e incentivador. Juntamente com a professora Sandra foi a pessoa que mais acreditou em mim! Sou grato por tudo! Cultivarei a nossa amizade por toda vida!

A todos os professores, servidores e colegas do curso de mestrado do CEFD/UFES que colaboram em muitos momentos nesse processo formativo.

Ao querido amigo Walk Loureiro. Companheiro de mestrado e de CMEI. Lembro-me com saudade os grandes momentos de debate sobre tudo! Com certeza aprendi muito com você! Amigo importante que levarei por toda vida!

A todos do CMEI Yolanda Lucas da Silva e especialmente à diretora Maristela que sempre demonstraram enorme carinho e compreensão com a minha situação. Tenho uma enorme dívida de gratidão com todos vocês!

À minha querida mãe Celina. Pessoa que mais amo nessa vida e de grande sabedoria. Fonte de inspiração que nos momentos difíceis faz-me superar os próprios limites. Devo tudo a ela. Não vivo só por mim, mas vivo para a senhora minha mãezinha!

À minha querida irmã Urçula. Pessoa em que me espelho. Exemplo de dignidade e inteligência. Ajudou-me em todos os momentos da minha vida. Apesar de não expressar minha irmã, eu te amo muito!

Ao meu pai Jomar. Grande amigo que ajudou na minha educação. Pessoa que amo muito! Agradeço por todos os momentos de convivência. Principalmente quando pedia para abaixar o som da televisão.

Ao meu falecido pai Antônio. De você, meu pai, herdei o seu nome. Apesar de quase 25 anos longe de ti, tenho saudades. Mesmo o fato de não ter convivido muito com o senhor, é um grande exemplo de ser humano para mim. Agradeço por tudo! Espero poder te reencontrar algum dia, *meu amigo de fé e irmão camarada*.

À minha avozinha do coração, dona Terezinha, por todo o seu amor, carinho e consideração. Por toda oração que diariamente fazia em favor da minha vida. Te amo dona Terezinha e também almejo te reencontrar algum dia.

À minha namorada Núbia. Pessoa de muita paciência que soube esperar por mim nesses quase dois anos e meio. Professora exemplar, crítica e criativa. Também és minha fonte de inspiração. Te amo muito minha linda e minha vontade é construir uma vida junto com você!

Aos meus queridos padrinhos, Ormeu e Marilene. De vocês sempre recebi ajuda e muito amor e carinhos. Considero-os como os meus segundos pais. Amo muito vocês.

A todos os Zorzanelli, por sempre me tratar com muito respeito, consideração e como parte da família! Com certeza, o sentimento é mútuo!

A todos os Fernandes, minha família, que também sempre oraram e desejaram o melhor para mim.

Aos queridos amigos Márcio e Mairon pela amizade sincera e pelas orações e pensamentos positivos. Ambos são amigos importantes que cultivarei por toda a vida.

A todos os meus demais amigos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui!

E por fim a DEUS. Por tudo, mas principalmente por ter proporcionado tudo isso na minha vida!!

Não é possível falar em acesso ao ou produção do conhecimento sem o amor, sem o desejo que, arrebatado pela carência, é levado a buscar a sua satisfação. [...] Desta forma, a educação porta uma dimensão amorosa, desejante, na qual o saber é, para o ser humano, uma ausência, uma necessidade que toca diretamente a sua condição de humano.

Sandra Soares DELLA FONTE, 2007, p. 337.

RESUMO

Esta dissertação procurou responder ao seguinte questionamento: qual seria a concepção de formação continuada que predomina na produção acadêmica da Educação Física? Para tanto, investigamos a produção materializada em artigos de quatro significativos periódicos da área: *Revista Movimento*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Motriz* e *Revista Pensar a Prática*. Partimos da hipótese de que, ao analisar os trabalhos da área, encontraríamos uma diversidade de conceitos, os quais, em sua maioria, convergiriam para uma concepção restrita de formação continuada, pautada na priorização da noção de prática imediata, de flexibilidade a partir do micro e das questões intra-escolares. Ao analisarmos as categorias teóricas (*experiência*, *saberes docentes*, *prática pedagógica* e *pesquisa qualitativa*) que orientam a discussão da formação continuada no presente estudo, percebemos que esses conceitos fundamentais instigam avanços e, ao mesmo tempo, colocam limitações e problemas. Apesar da não redução da formação continuada a um evento isolado, da crítica à racionalidade instrumental no trabalho docente, da tentativa de construir vias alternativas a discursos meramente macro, da valorização do protagonismo do professor e da prática reflexiva, em vários momentos, a produção acadêmica estudada reforça compreensões imediatas de prática, valoriza o saber útil à situação de ensino, substitui a experiência pela vivência, instrumentaliza a teoria e perde o horizonte histórico. Portanto, as reflexões sobre formação continuada de professores assumem, em vários momentos, aspectos semiformativos. Diante de muitos avanços e limites já declarados no que concerne às categorias de análise, não podemos deixar de reforçar a tese que por ora defendemos: de que a formação continuada não deve prescindir de uma formação humana ampla.

Palavras-chave: *formação continuada; formação de professores; formação humana.*

ABSTRACT

This research focuses on the following question: what would be the conception of continuing education which prevails in the studies of physical education? We therefore investigated the production of articles materialized in four mainly journals: *Revista Movimento*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Motriz* e *Revista Pensar a Prática*. Our hypothesis is that when discussing the work area, we would find a variety of concepts which, in most cases, converge to a narrow understanding of continuing formation, based on the prioritization of the concept of immediate practical, the reflectivity from the micro and Intra-school issues. Analyzing the theoretical categories (experience, teacher's knowledge, pedagogical practice and qualitative research) that guide the discussion of continuing education in this study, we realized that these fundamental concepts instigate advances and at the same time limitations and problems. Despite no reduction in continuing formation to a single event, the critique of instrumental rationality in teaching, the attempt to build alternative routes to speeches merely macro, the appreciation of the role of the teacher and reflective practice, the academic study enhances understanding of immediate practical, values the knowledge that is useful for teaching situation, replaces the experience by experience, instrumentalizes the theory and loses the historical horizon. Therefore, the reflections on continuing education of teachers assume in many times aspects of semiformation. Faced with many leaps and bounds as stated, we should strengthen the argument that we stand for: that continuing formation should not exclude an extensive cultural formation.

Keywords: *continuing education; teacher education; cultural formation.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 PARTE I – PERSPECTIVA FORMATIVA EM KANT E ADORNO	25
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES KANTIANAS ACERCA DA FORMAÇÃO	29
CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES ADORNIANAS ACERCA DA FORMAÇÃO	46
2.1 – <i>Formação cultural e sua conversão em Semiformação</i>	<i>48</i>
2.2 – <i>Indústria cultural e Semiformação</i>	<i>57</i>
2.3 – <i>Coisificação do humano, Alienação e Semiformação</i>	<i>63</i>
2.4 – <i>Formação cultural como Resistência</i>	<i>75</i>
CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE KANT E ADORNO	87
 PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS	103
CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS GERAIS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	104
CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	126
5.1 <i>Experiência e saberes docentes</i>	<i>128</i>
5.2 <i>Prática pedagógica: que prática é essa?.....</i>	<i>145</i>
5.3 <i>O risco de pauperização das pesquisas</i>	<i>156</i>
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
 REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

O tema de preocupação deste estudo, formação continuada¹ de professores de educação física, surgiu a partir de um desdobramento da pesquisa que realizamos sob a forma de trabalho de conclusão de curso, intitulado “Formação continuada de professores do ensino superior: acompanhando o projeto Vem Com a Gente (VCG)”.

A referida pesquisa consistiu em analisar a proposta de formação continuada que o projeto VCG realizou com os professores substitutos² do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo por meio de estratégias que permitissem a avaliação da sua implementação e oferecessem instrumentos para a discussão de sua continuidade (CRUZ JUNIOR, 2007).³

No entanto, diferentemente do trabalho monográfico realizado, o foco da presente investigação sofreu um duplo deslocamento. Por um lado, em vez de dirigir a análise à “intervenção” de uma proposta de formação continuada em Educação Física, tratamos de analisar a produção acadêmica da área. Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórica. Por outro, ao decidir avaliar a produção do conhecimento acadêmico relativa ao tema, alteramos o nosso foco anterior que se centrava no Ensino Superior e abrimos a possibilidade de abarcar discussões acerca da formação continuada de professores de educação física atuantes na escola, precisamente na educação básica.

¹ Ainda que apresente pequenas diferenças conceituais, como afirma Gunther e Molina Neto (2005), este termo também poderá ser entendido como formação contínua e formação permanente de professores.

² Considera-se professor substituto aquele professor contratado por tempo determinado, mediante contrato de locação de serviços, exclusivamente para ministrar aulas em curso de graduação, à vista do plano de trabalho departamental, condicionado à existência de vaga. Tal exigência dar-se-á em função da falta de docente decorrente de: exoneração ou demissão; falecimento; aposentadoria; licença gestante; licença para tratamento de saúde; licença por motivo de doença em pessoa da família; licença por motivo de afastamento do cônjuge; licença para atividade política; licença para desempenho de mandato classista; licença para capacitação; afastamento para exercício de mandato eletivo; vacância para posse em outro cargo inacumulável; afastamento para cursar pós-graduação no exterior (RESOLUÇÃO Nº 03/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFES, acesso em 24 abr. 2007).

³ Para aprofundamentos sobre o Projeto Vem Com a Gente, consultar Borges e Cruz Junior (2007) e Cruz Junior (2007).

Embora a formação continuada dos profissionais da educação tenha assumido uma posição de destaque nas discussões relativas a esse campo de estudo e fomenta uma preocupação que se insere na literatura da área e nas investigações mais recentes, gerando um amplo debate a respeito, o seu surgimento é muito recente no campo educacional.

Segundo Correia (1999), a formação continuada emerge no final dos anos de 1960 relacionada com a necessidade de resistência e mudança que acompanhou as mega-reformas educativas⁴ então implementadas e tende, neste limiar do século XXI, a ser considerada como uma das dimensões estratégicas do combate pela eficácia do ensino.

O referido autor ainda comenta que a ideia da necessidade de se conferir uma “formação contínua” aos professores surge intimamente associada à concepção da “qualidade do ensino” que, por sua vez, encontra-se vinculada à preocupação de promover a eficácia educativa e de adaptar o ensino aos seus clientes⁵ no interior de uma lógica de mercado. A articulação entre esses dois termos resulta, em grande parte, da transposição para o campo educativo de uma ideologia dos recursos humanos que só no início da década de 70 adquire certa centralidade no mundo industrial (CORREIA, 1999).

Dialogando com Morgado (2005), percebemos que grande parte dos problemas e temas educativos acaba por convergir na figura do professor, não só porque esse sujeito ocupa um lugar central no processo de desenvolvimento curricular, mas também pela responsabilidade que lhe é confiada em termos de mudança. Contudo, o autor ressalta que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino.

⁴ Morgado (2005) comenta que, na segunda metade do século XX, em vários países da Europa, surgiram dois grandes movimentos diferenciados na formulação das políticas educativas e das políticas curriculares. O primeiro movimento, sustentado numa política educativa centralizadora, que por volta das décadas de 1960 e 1970, gerou o autoritarismo do Estado, a uniformidade do ensino e da formação e a centralização educativa. Já o segundo movimento buscou fomentar, por volta das décadas de 1980 e 1990, a descentralização das políticas educacionais.

⁵ O termo “cliente” é cunhado sob a perspectiva de uma lógica mercadológica que entende a escola como um espaço que deverá “preparar” o aluno para a vida em sociedade, desconsiderando, assim, a necessidade de aprofundar a eficiência social da educação na promoção da democracia social.

Seguindo a tendência de responsabilização do professor, chega-se a lançar sobre este profissional a culpabilidade pela origem de parte dos problemas da educação. De forma paradoxal, atribui-se também ao professor a responsabilidade de mudança e solução para os mesmos problemas. Assim, Morgado (2005) sublinha que é fácil compreender a grande responsabilidade em todo esse processo de transformação e desenvolvimento atribuído aos docentes.

Desse modo, a nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem⁶ exige que os professores se empenhem em um processo de desenvolvimento contínuo, podendo, assim acompanhar, compreender ou mesmo “antecipar” a mudança (MORGADO, 2005). A ideia de que a formação continuada pode assumir um papel “salvador” e fomentador de mudanças e melhoria da qualidade da formação profissional e a consequente melhoria da qualidade do ensino parece tomar corpo e projeção.

Essa tese se configura no que Correia (1999) denomina de “consenso cognitivo” construído em torno do “lugar comum” que afirma que a qualidade do ensino é dependente da qualidade dos educadores.

Nesse sentido, esse autor nos alerta para a existência de “lugares comuns” que desempenham um papel fundamental na estruturação das ideias que construímos sobre a educação. Podemos entender por lugar comum, comunhão de um lugar, partilha interiorizada de um espaço e de uma lógica que, sendo predominantemente cognitiva, também é um lugar social. Esses “lugares” produzem consensos partilhados por determinados grupos de indivíduos, no qual

[...] fornecem um conjunto de fundamentos à elaboração dessas ideias constituindo quer um princípio de inteligibilidade estruturado em torno de evidências consideradas inquestionáveis, quer uma hierarquia de valores que não necessita de ser explicitada e a que nos referimos constantemente para explicarmos o que nos acontece e o que fazemos (CORREIA, 1999, p. 1).

⁶ A nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem apontada por Morgado (2005) diz respeito ao movimento social descentralizador das políticas educativas e das políticas curriculares, surgido em vários países da Europa, por volta das décadas de 80 e 90 do século XX.

Contudo, ao contribuírem para a estruturação de um “consenso cognitivo”, ou seja, consensos construídos e partilhados entre grupos de sujeitos, os lugares comuns podem contribuir também para a produção e reprodução de uma “comunidade ilusória” - importantes instâncias de produção de ocultações e, portanto, instâncias de produção de ilusões partilhadas. Uma vez partilhados consensos, esses se tornam sólidos a ponto de serem inquestionáveis (CORREIA, 1999).

Assim, o consenso cognitivo construído em torno desse “lugar comum” preconiza que a formação continuada seja uma “estratégia fundamental” para garantir a qualidade dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. A vinculação dessa ideia sugere que a melhoria do ensino poderia ser alcançada tão somente pela qualificação dos docentes por meio desse investimento. Aqui não se questionam as concepções presentes nem as condições objetivas nas quais essa formação continuada se efetiva, mas se acredita que ela fomenta a solução dos problemas do ensino e/ou da educação.

Para Correia (1999), esse consenso produz, pelo menos, um duplo efeito de ocultação. Em primeiro plano, ele oculta o efeito de mediação que a organização do trabalho docente, isto é, a gestão das escolas exerce na estruturação das práticas dos professores e nos efeitos produzidos pela sua ação. Esta ocultação contribui para que se “economize” uma reflexão em torno das relações entre “modelos de gestão das escolas” e formação continuada dos professores, naturalizando um modelo de profissionalidade construído em torno das “expertises didáticas”, isto é, modelo que julga “as competências didáticas” suficientes para resolver quaisquer problemas oriundos da ação educativa dos professores.

Em segundo plano, estaria a aceitação da ideia da relação de causalidade linear entre a eficácia da ação educativa e a eficácia da ação docente. Esta aceitação apóia-se em uma espécie de “naturalização” de uma organização do trabalho docente que, tal como o modelo “taylorista”⁷ da organização do

⁷ O Taylorismo é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que é considerado o “pai da administração científica”.

trabalho industrial, se estruturaria exclusivamente em torno de uma racionalidade instrumental à busca de uma utilização mais eficiente dos recursos disponíveis (CORREIA, 1999).

As provocações de Correia nos fazem questionar: será correta a equação “mais formação continuada equivale a maior qualidade de ensino e diminuição dos problemas educacionais”? Será que muitos dos problemas encontrados no processo educativo não remetem a origens sociais mais densas e estruturais? Ou será ainda que o consenso, trabalhado pelo autor, já não mais representa uma comunidade ilusória diante dos sujeitos da educação/da sociedade?

Tais questionamentos nos fazem considerar que qualquer proposta de qualificação mediante a formação continuada que não apresente indagações sobre o mundo e sobre si mesma, conforme o princípio de reflexividade filosófica, de modo a desvelar certas ocultações produzidas por consensos velados e cristalizados pode desencadear aspectos problemáticos.

Nesse sentido, torna-se muito relevante dirigir olhares para a produção acadêmica, no que se refere ao âmbito da formação, com o intuito de compreender os diversos desdobramentos em que consensos e conceitos podem demandar nas perspectivas de formação continuada de professores.

Caminho semelhante já foi trilhado por Carvalho e Simões (2002), em seu estudo intitulado “O Processo de Formação Continuada de Professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos”. As autoras fazem um levantamento de artigos sobre a formação e práxis do professor, no período de 1990 a 1997 em dez títulos de periódicos pesquisados,⁸ com o intuito de analisar os documentos que abordavam a temática. No material selecionado, o foco do discurso acerca da formação continuada se destinava principalmente à

Em relação ao desenvolvimento de pessoal e seus resultados objetivos, acreditava que, oferecendo “instruções sistemáticas” e adequadas aos trabalhadores, ou seja, treinando-os, haveria possibilidade de fazê-los produzir mais, com melhor qualidade e em menos tempo. Podemos considerar que, de certa forma, essa perspectiva foi transposta do modelo de trabalho organizacional da indústria para a educação e a formação de professores.

⁸ Os periódicos incluídos no plano de amostragem no estudo de Carvalho e Simões (2002) foram: Cadernos Cedes; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista da Faculdade de Educação, da USP; Educação & Sociedade; Em Aberto; Educação & Realidade; Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação.

sua conceituação; a propostas dirigidas ao processo de formação; e ao papel dos professores e da pesquisa nesse processo.

No que diz respeito à conceituação de formação continuada, as autoras identificaram três diferentes concepções segundo os autores dos diversos estudos analisados. A primeira concepção define a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências; já a segunda concepção coloca a formação continuada como reflexão da prática pedagógica no âmbito da escola. Entretanto, uma terceira concepção extrapola a prática reflexiva escolar, isto é, encara a formação continuada como prática reflexiva articulada com os universos mais amplos: sociais, econômicos, culturais e políticos.

É interessante observar que, no âmbito da primeira concepção, encontram-se autores que defendem o uso de recursos da tecnologia educacional, como cursos, palestras, seminários, atualizações, especializações, para a capacitação de professores através de módulos de ensino.

Entretanto, a formação continuada concebida somente nesse viés, de forma vertical, tem sido bastante criticada por muitos autores que optam por considerar a formação continuada a partir da noção de “prática reflexiva” ou para “além da prática reflexiva”, como podemos identificar em Aquino (2006, p. 01): “dada sua efemeridade e fragmentação, os congressos e os encontros profissionais são a menos significativa das várias modalidades da formação contínua [...]”. E ainda complementa que “[...] os temas enfocados não refletem de forma alguma a realidade das escolas [...]” (AQUINO, 2006, p. 01).

Todavia, o estudo de Carvalho e Simões evidencia facetas de um processo mais amplo de extrema priorização a noção de prática imediata, de reflexibilidade somente a partir do micro e das questões intra-escolares.

Loureiro (2007) chama atenção para a relação orgânica entre a aversão à teoria e a indigência da prática que, no âmbito da educação, caracteriza essa tendência pragmática muito forte que se infiltra desde a formação docente até as definições do que ensinar.

Por sua vez, Pimenta (2002) ressalta que, ao colocar em destaque o protagonismo do professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva que concebe o ensino como uma prática reflexiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, pode-se desenvolver certo “praticismo” na concepção de formação docente, a qual bastaria somente a prática para a construção dos saberes do professor. Nesse contexto, como consequência desse praticismo poderia surgir um “esvaziamento” teórico na formação do professor.

Também no campo específico da Educação Física, alguns trabalhos têm buscado avaliar a produção acadêmica sobre formação continuada. Figueiredo (2004a)⁹ identifica as principais discussões realizadas no âmbito da formação em Educação Física, bem como mostra que a formação desse profissional reflete alguns problemas comuns afetos à dimensão acadêmica da área.

A autora analisou os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional/Campo de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, na forma de comunicação oral, nos congressos de 1997, 1999 e 2001. Ela identifica, nessa produção, uma certa “cultura da diversidade”,¹⁰ tanto no campo de trabalho quanto na concepção de formação profissional, que abarca diferentes concepções de currículo, de prática pedagógica, de identidade e profissionalização, de formação inicial e formação continuada para atuação em escolas ou outro espaço.

No que se refere à formação continuada, Figueiredo (2004a) identifica diferenças aos enfoques delegados à temática, perpassando tanto pela concepção de capacitação/treinamento, até o sentido de formação continuada como autoformação. Por fim, a autora ressalta a importância de se registrar o surgimento de estudos que realizam análise da produção da área da Educação

⁹ Essa discussão travada por Figueiredo (2004a) não abrange considerações concernentes ao atual currículo de licenciatura implementado em 2006 (a partir das Resoluções 01/2002 e 02/2002) pelo Centro de Educação Física e Desportos da UFES.

¹⁰ Segundo Carreiro da Costa citado por Figueiredo (2004a, p. 87), a “cultura da diversidade” surge ocupando o lugar de uma cultura profissional de Educação Física que possibilitasse um consenso sobre objetivos, finalidades, conteúdos e procedimentos que deveriam integrar a formação de professores. Assim, “[...] cada acadêmico e cada profissional parece possuir a sua própria orientação e perspectiva do que é a profissão [...]”.

Física, pois esse fato revela o “estado da arte” de determinadas temáticas ao mesmo tempo em que permite avanços teóricos.

Diante de todas as problemáticas aqui apontadas, acerca das perspectivas de formação continuada de professores, entendemos ser necessário inquirir qual concepção de formação continuada predomina na produção acadêmica da Educação Física. Isso implica indagar pelas principais categorias teóricas que têm norteado a discussão sobre formação continuada de professores da área. Considerando que não há neutralidade na construção de teorias, quais as implicações político-filosóficas dos fundamentos teóricos adotados? Quais possíveis desdobramentos pedagógicos têm trazido ao campo da Educação Física? Consideramos essas questões fundamentais e tangenciais ao questionamento maior descrito acima.

Desse modo, por se configurar como um importante celeiro divulgador/produtor da construção do conhecimento da área da Educação Física, dirigimos nossa atenção à produção acadêmica fomentada pelas revistas: *Movimento*, *Motriz*, *Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE)* e *Pensar a Prática*. A opção por estas fontes se dá justamente por sua tradição e por se configurar em importantes celeiros divulgadores da produção de conhecimento em Educação Física. Dessa maneira, optamos por considerar os trabalhos de 2000 a 2009 de modo a evidenciar a produção mais atual da área.

Nossa hipótese caminha no sentido de que, ao analisar os trabalhos da área, encontraremos uma diversidade de conceitos que, em sua maioria, convergem para uma concepção restrita de formação continuada. Apesar da discordância em relação à concepção de formação continuada como reciclagem, esses trabalhos priorizam a noção de prática imediata, de flexibilidade a partir do micro e das questões intra-escolares. Nesse sentido, sinalizamos como problemático esse quadro, pois se a Educação Física, entendida como um campo que busca construir maturidade acadêmica (cf. BRATCH, 2007), seguir essa tendência, pode esvaziar o esforço de teorização em detrimento do forte apelo da intervenção pragmática, do utilitarismo.

Desse modo, elegemos como objetivo primordial criticar tendências pragmáticas presentes na produção do conhecimento na área educacional e materializadas nas discussões sobre formação continuada de professores de Educação Física.

Pensamos ser de fundamental importância debruçar-nos, com um olhar mais reflexivo e crítico, sobre os fundamentos teóricos norteadores da formação continuada no campo da Educação Física, porque acreditamos ser uma atitude que colabore na tentativa de resistir àquilo que Moraes (2003) tem denominado de “recuo da teoria”.

Segundo a autora, com muita frequência,

[...] a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área (MORAES, 2003, p. 153).

Para Moraes (2003), a celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de consensos que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar por uma promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo.

Assim, juntamente com Moraes (2003) questionamos: o que estaria direcionando o movimento que marginaliza os debates teóricos no campo educacional? Certamente não pode haver uma resposta única para esta pergunta. É sob a ótica de um recuo, ora retrocesso, da teoria que a autora apresenta suas reflexões, tomando como referência indícios da degradação teórica no campo educacional e destacando um aspecto que parece ser importante: a re-significação dos conceitos.

Essa “marcha à ré intelectual” e teórica está presente na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional. Como exemplo, a autora cita que, no Brasil, assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os pré-requisitos do sistema de acompanhamento e avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES),¹¹ do Ministério da Educação, sob a ameaça de perda de bolsas de estudo dos alunos devido à exigência de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses.

Segundo Moraes (2003), há pouco tempo, os programas de pós-graduação das universidades brasileiras foram fortemente pressionados a reduzir seus cursos de mestrado para dois anos e os de doutorado para quatro anos. Nesse sentido, podemos imaginar a tensão de orientadores e alunos para cumprir os prazos, o que se faz, em muitos casos, por um aligeiramento da discussão teórica.

Por outro lado, ao tecer reflexões sobre a trajetória da pós-graduação, Warde (2006) comenta ter participado do processo de mudança dos interesses cognitivos, em relação às suas pesquisas, de futuros mestres e doutores em educação. Nesse contexto, destaca a passagem de interesses que surgiam no campo dos estudos teóricos e das adesões ideológicas dos quais eram derivados temas e questões específicos para outros interesses dependentes das experiências profissionais imediatas, com pouca ou nenhuma referência teórica e ideológica.

Ao sublinhar sobre a aridez teórica e a tibieza conceitual com que os alunos têm chegado à pós-graduação, a autora afirma que

[...] quando a eles peço, localizem o lugar que suas inquietações ocupam no universo da pesquisa educacional; procurem na literatura disponível parceiros de preocupação; façam revisão bibliográfica básica; vejam quem e de que modo o assunto lhes preocupa já foi tratado, essa solicitação preliminar, indispensável à pesquisa científica, converte-se, em curto espaço, numa troca desenfreada de informações técnicas: busca na internet; sugestões de sites; dicas de como entrar no CD-ROM da ANPEd. Passadas algumas semanas, os

¹¹ Segundo Sguissardi (2007), a CAPES, existente desde 1951, possui a atribuição de coordenação do “sistema” de pós-graduação, tendo atualmente, a condição de agência financiadora, para auxílios de natureza diversa, incluindo sistema de bolsas. Nessa condição, põe em prática, a partir de 1976, um processo de avaliação externa (pelos pares da comunidade acadêmica) que garante o credenciamento e credenciamento periódico dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) e a validade nacional dos diplomas expedidos. Dessa forma, a CAPES, como agência de financiamento, é responsável pela coordenação da coleta de dados da “produção” dos Programas e por sua avaliação que essencialmente condiciona a chamada “acreditação”, ou seja, a garantia pública de qualidade.

alunos reaparecem com listas de referências de todos os tamanhos, a depender do assunto. Tornaram-se, em pouco tempo, bastante habilitados a mexer com as novas técnicas de busca, mas não têm a mínima idéia do que fazer com aquelas listas compostas em boa parte de nomes que eles jamais ouviram falar, de títulos e resumos indecifráveis. Há um elemento absurdamente comum nas referências colhidas: a maioria data dos anos 1990 (WARDE, 2006, p. 249-250).

Ao observar uma regressão da teoria, Warde (2006) não abre mão de pensar em duas questões decorrentes que parecem ser fundamentais para o seu entendimento: diferentemente de outras áreas das Ciências Humanas, a Educação não possuía uma tradição de pesquisa acadêmica consolidada; os programas de pós-graduação em Educação haviam surgido num ambiente “desértico”, resultante da violenta ruptura efetuada em relação às iniciativas de pesquisa das décadas anteriores, instaurada com a ditadura militar. Assim, segundo a análise de Ortiz citado por Warde (2006, p. 239),

[...] a ditadura não teria interceptado apenas as instituições, mas também os sujeitos individuais e coletivos; não teria brechado a produção cultural em geral, mas teria inviabilizado determinadas modalidades de produção cultural. Assim, a ditadura militar no Brasil teria operado com uma eficiência político-ideológica ímpar: introduziria fraturas violentas na cultura sem solução de continuidade institucional.

Concernente à segunda questão, a autora confessa tomar crescente consciência de que um dos produtos mais perversos da ditadura não estava somente nos tecnocratas do governo, mas na “tecnocratização do mundo acadêmico”.

Em linhas gerais, Moraes (2003) comenta que, no plano teórico, as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de racionalidade: a chamada razão moderna de corte iluminista. Esta racionalidade abrangia um conjunto de princípios, ideias, e práticas reguladoras que lhe permitia “auto-representar-se”, possuindo as condições para estabelecer a nítida demarcação entre racional e irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não-ciência, e, além disso, acreditava-se poder assegurar as bases para a lei e a moralidade.

A crítica contemporânea desestruturou tudo o que referia a soberania de tal concepção. Assim, diante da crise, as ciências e a educação tiveram que confrontar as novas condições que colocavam em questão a sua própria legitimidade. O recuo da teoria foi

[...] decorrência natural desse processo. Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – uma metafísica do presente [...] (MORAES, 2003, p. 157).

No que se refere aos termos e aos conceitos absorvidos pela pragmática retórica corrente, Moraes (2003, p.165) comenta que

[...] só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a narrativa descritiva, estórias de vidas coladas ao cotidiano -, é capaz de impedir que os instigantes ‘novos objetos’ sejam reduzidos a ‘microobjetos’, fragmentos deslocados, mas que, ao contrário, transformem-se em poderosas forças críticas [...].

Incursões e reflexões teóricas são necessárias, de forma que

“[...] a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve e a matriz cognitiva que se põe em jogo não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas [...]” (MORAES, 2003, p. 165).

Esse é o universo de questões com o qual se confrontam educadores. Nele que se efetivam as inquietações sobre valores e fins, sobre a prática e as perspectivas teóricas que os educadores adotam. Nessas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a função estratégica de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação (MORAES, 2003).

Acreditamos serem relevantes as reflexões sobre os fundamentos teóricos da formação continuada de professores. Como mesmo ressalta Pimenta (2002), o saber docente não é formado apenas pelos saberes “práticos” – oriundos de um “praticismo”, ou porque não incluir a origem de um imediatismo/utilitarismo – mas também é nutrido pelas teorias da educação. Desse modo, a teoria tem importância fundamental na formação do professor, pois dota os sujeitos de

variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores “[...] compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 24).

Dessa maneira, sinalizamos como objetivos específicos do nosso estudo: mapear e analisar artigos e trabalhos sobre formação continuada em Educação Física em periódicos da área; identificar os conceitos básicos e as proposições que norteiam esses trabalhos; discutir as suas implicações político-filosóficas em termos de fecundidade e polêmicas que sustentam; e refletir sobre os possíveis desdobramentos pedagógicos desses fundamentos teóricos para o campo da Educação Física.

A interpretação dos dados será confrontada com o quadro teórico escolhido, o qual estará centrado preponderantemente em estudos da tradição crítica de tratamento da formação (*Bildung*)¹² presentes nas produções de Immanuel Kant e na Teoria Crítica da Sociedade, em especial nas teorizações de Theodor W. Adorno. A tradição crítica é aqui tomada como referência por se mostrar profícua para a discussão da formação profissional, pois ajuda a remetê-la a um horizonte amplo de formação cultural que não se deixa reduzir ao fazer técnico-profissional.

Organizamos o nosso estudo em duas partes. A primeira parte é composta por três capítulos: no primeiro, discutimos a noção de formação em Immanuel Kant; no segundo, privilegiamos a reflexão sobre a *Bildung* em Theodor Wiesengrund Adorno. Em seguida, no terceiro capítulo, procuramos oferecer indicações

¹² *Bildung* é uma palavra alemã que, segundo a tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, indica o processo da cultura, ou seja, “formação cultural” ou “formação humana”. A noção de *Bildung* surge a partir do século XVIII entrelaçada ao ideal iluminista que sugere o princípio de que *o ser humano não nasce pronto, ele é formado*. Tanto Immanuel Kant como Theodor W. Adorno nos legaram contributos importantes em torno desse conceito. Por sua vez, a partir da *Bildung*, Adorno vai cunhar a *Halbbildung*, que designa a “semiformação cultural” ou “semicultura” – ambos conceitos apresentam-se como fundamentais às objetivações do nosso estudo. Há também, na língua alemã, o conceito de *Kultur* que possui origem latina e se refere às manifestações culturais produzidas pelo ser humano. Como essas categorias se relacionam? Em que elas se distinguem? Aproximar-se de tais conceitos requer de nossa parte uma análise mais paciente, cuidadosa e, sobretudo, uma análise que respeite os princípios de totalidade, tanto com as demais categorias kantianas e adornianas, como também com a referencialidade do contexto, na qual toda a teorização de Adorno emerge.

sobre as possíveis relações estabelecidas entre os referidos autores e à formação continuada de professores.

Na segunda parte da nossa dissertação, tratamos e analisamos os dados coletados a partir das revistas citadas, sob a ótica do referencial teórico trabalhado. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais em torno da formação continuada de professores e as referências balizadoras do nosso estudo.

PARTE I

PERSPECTIVA FORMATIVA EM KANT E ADORNO

Antes de direcionarmos a discussão ao devido tema do nosso estudo, consideramos ser imprescindível e muito pertinente o entendimento acerca dos fundamentos teóricos do processo formativo do sujeito. Nesse sentido, na presente parte 1, desenvolvemos uma breve discussão concernente ao conceito de *formação humana*. O intuito é perceber quais elementos podemos extrair a partir desse conceito para relacionarmos com a formação continuada de professores.

Assumimos como pressuposto que discussões acerca da formação continuada de professores remetem necessariamente para o horizonte da formação humana. No entanto, não nos interessa qualquer proposta de formação do humano, mas sim aquela que realiza o fim último da educação de conferir ao indivíduo, no decorrer de seu processo formativo, a autonomia crítica necessária para sua percepção e ação no mundo.

Além disso, deixamos claro o nosso posicionamento diante da finalidade formativa do sujeito, pois, como mesmo afirma Flickinger (2003), as duas últimas décadas têm sido marcadas por um debate que chegou a assumir a qualidade de conflito de fé e que ainda não se findou. O alvo dessa discussão busca responder se “[...] o projeto da modernidade já teria fracassado, por ter sido substituído pelo pluralismo dos regionalismos pós-modernos da razão [...]” (FLICKINGER, 2003, p. 46) ou se, ao contrário disso, o sujeito autônomo deveria ser ainda o fim último da formação e reconhecido como instância de legitimação de nosso saber e agir.¹³

¹³ O mais importante motivo que levou a tal debate, como comenta Flickinger (2003), encontra-se na experiência na qual o domínio da razão autônoma poderia provocar forças perigosas de destruição, encontradas ao avesso de suas conquistas inquestionáveis. O referido autor aponta, como argumentos pós-modernos, a coisificação do homem em nome da racionalidade instrumental e a crise ecológica como dois exemplos decorrentes do gesto dominador do homem diante da natureza. Contudo, Flickinger (2003) acredita que o debate deveria ser compreendido a partir de uma alternativa, já que se questiona se o conceito de racionalidade,

A nossa postura, pelo menos nesse quesito, coaduna com o autor mencionado, pois “[...] Ao invés de acompanhar os profetas pós-modernos, que julgam a razão autônoma como incapaz de refletir seu próprio avesso [...]” (FLICKINGER, 2003, p. 47), procuramos, também, explorar os impulsos que levaram à ideia do esclarecimento. Flickinger (2003, p. 47) ainda acentua que tal esforço vale, sobretudo, “[...] no caso do esquecimento desses impulsos por parte do próprio conceito de racionalidade, que, por sua vez, vem regredindo cada vez mais para seu uso instrumental [...]”. E com isso, a razão “[...] vê-se posta em andamento por algo, que, por sua vez, não é razão [...]” (FLICKINGER, 2003, p. 47).

É por isso que propusemo-nos a retomar alguns discursos responsáveis pela ideia que coloca a autonomia do ser como a finalidade de seu processo formativo. Sendo assim, elegemos refletir sobre o sentido de *Bildung* presente em alguns escritos de dois grandes teóricos que, a seu modo, contribuíram para configuração de uma tradição crítica no tratamento dessa ideia. São eles: Immanuel Kant e Theodor Wiesengrund Adorno.

Assim como Loureiro (2006, p. 20), reconhecemos que aproximar-se de elementos teóricos da filosofia de dois pensadores como Kant e Adorno, configura-se sempre em grande desafio:

[...] Por um lado, essa tarefa oscila entre a não pretensão de abarcar detalhes conceituais (apesar de reconhecer que a riqueza de uma introdução é abrir potencialmente os aprofundamentos) e, ao mesmo tempo, de não simplificar as reflexões do pensador [...].

Nesse sentido, tendo em vista essa preocupação, as nossas intenções consistem em apontar e refletir o sentido de formação nesses escritos, sem ter a pretensão de esgotar a riqueza filosófica que elaboraram.

tal como articulado pelo iluminismo, ter-se-ia esgotado, obrigando a tomada de novos rumos, ou se sequer teria chegado ao seu desdobramento pleno, exigindo assim, sua implementação de fato. Os defensores da tradição iluministas “[...] opõem à falange dos teóricos da pós-modernidade a inaceitabilidade de renunciar à pretensão universal da fundamentação racional do saber e do agir, se não se quiser recair em concepções pré-racionais, abertas à mitologização. Por outro lado, os representantes do pós-modernismo insistem em que sua preocupação principal consistiria exatamente na descoberta das implicações irracionais da imposição irrestrita do conceito moderno de racionalidade, as quais justamente os teriam levado a combatê-la” (FLICKINGER, 2003, p. 47).

Além de muito pertinentes, as discussões que tais autores apresentam são bem atuais, pois suas teorizações evidenciam a noção de formação emancipada como fruto de uma construção histórica do gênero humano. Contudo, é importante ressaltar, apesar dessa proximidade, há, entre Kant e Adorno, distanciamentos. Mesmo partindo desse princípio que relaciona formação e autonomia, é perfeitamente possível abordar aproximações e disparidades teóricas entre os dois autores.

Com o intuito de facilitar a organização desta seção da dissertação, abordamos, no primeiro capítulo, a perspectiva kantiana de formação e educação. No capítulo seguinte, introduzimos as contribuições de Adorno sobre a *Bildung*. Para tanto, procuramos extrair algumas aproximações e distanciamentos entre Kant e Adorno em torno dessa temática; e aprofundamos, em alguns momentos, esses distanciamentos ao evidenciar a apropriação adorniana de reflexões de Karl Marx. Já no terceiro capítulo, o nosso esforço recaiu na tentativa de pensarmos as possíveis relações entre as proposições desses autores no que concerne à *Bildung* e à formação continuada de professores.

Os escritos kantianos analisados foram: “*Sobre a pedagogia*”, mais precisamente a sua *Introdução*, e “*Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’? (Aufklärung)*”.¹⁴ Além de Kant, nossas reflexões dirigiram-se também aos comentários realizados pelos autores: Dalbosco (2003), Eidam (2003), Flickinger (2003), Hermenau (2003)¹⁵ e Oliveira (2004).

Em relação à proposta adorniana de formação, analisamos a contribuição do filósofo alemão nos textos: “*Teoria da Semicultura*”, “*O Conceito de Esclarecimento*” e “*A indústria cultural como enganação das massas*” da

¹⁴ Segundo Floriano de Sousa Fernandes, em sua nota de tradução do texto kantiano *Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento?”*, é impossível fazer uma tradução exata do termo *Aufklärung* devido a sua multiplicidade de sentidos congregados em sua noção. Assim, diversos motivos levaram Floriano Fernandes a considerar a palavra “esclarecimento” como a melhor possibilidade de transcrição, mesmo não sendo perfeita. Dentre tais motivos, talvez o principal deles está no fato dessa palavra acentuar o aspecto essencial da *Aufklärung*, “[...] o de ser um processo e não uma condição ou uma corrente filosófica ou literária, que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama ‘menoridade’, a submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio” (KANT, 2005, p. 63).

¹⁵ Todos os autores descritos, com exceção de Oliveira (2004), tiveram os seus textos organizados por Cláudio A. Dalbosco, no livro *Filosofia Prática e Pedagogia*.

“Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos”, e os textos reunidos do livro *Educação e Emancipação: “Educação e Emancipação”, “Educação contra barbárie”, “Educação para quê”, “A Filosofia e os Professores”, “Educação após Auschwitz” e “O que significa elaborar o passado”*. Utilizamos, ainda, os textos de alguns comentaristas importantes como: Loureiro (2006; 2007) e Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001).

É importante frisar que, de forma alguma, entendemos que a análise dos postulados dos referidos autores se dão de forma isolada do contexto maior e de sua teorização geral. Desse modo, por um lado, esforçamo-nos por garantir o princípio filosófico do pensamento sistemático que, segundo Chauí (2006), significa considerar um conjunto de ideias internamente articuladas e relacionadas, graças a fundamentos comuns ou a certas normas de argumentação que as ordenam e as relacionam em um todo coerente. Por outro lado, não perdemos de vista a relação entre filosofia e história.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES KANTIANAS ACERCA DA FORMAÇÃO

Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo alemão que, sem dúvida nenhuma, tornou-se um dos pensadores mais influentes da era moderna. Muitos eventos como a Revolução Francesa, o advento do capitalismo e o Iluminismo, marcaram e influenciaram, de certa forma, os pensamentos desse autor. Dentre os muitos estudos que Kant desenvolveu, podemos citar: “*A crítica da razão pura*”; “*A crítica da razão prática*”; “*A crítica da faculdade de julgar*”; “*Resposta à pergunta: que é ‘esclarecimento’? (Aufklärung)*”; e “*Sobre a pedagogia*”. Precisamente, na presente pesquisa, tratamos por refletir somente sobre os dois últimos estudos kantianos.

Hermenau (2003, p. 85) comenta que “[...] devemos as preleções de Kant sobre pedagogia, [...] publicadas em 1803, a um feliz acaso [...]”. Isso porque, em tempos e tempos, era dever dos professores da Universidade de Königsberg – Alemanha – ministrarem curso de Pedagogia aos alunos. Coube a Kant, como docente de filosofia dessa instituição, escrever algumas preleções sobre pedagogia. Ele não chegou a publicá-las, sendo publicadas pela primeira vez dois anos após a sua morte por Friedrich Theodor Rink.

Já Flickinger (2003) comenta que os motivos que levaram Kant a escrever seus pensamentos sobre a pedagogia deveram-se muito mais a exigências institucionais do que ao seu interesse de abordar o assunto de uma perspectiva sistemática. Talvez seja por isso que há ocorrência de alguns equívocos, como em relação ao conceito “disciplina” no processo educacional, sendo atribuída, por alguns intérpretes, ao entendimento conservador da questão pedagógica. Nesse sentido, tomar Kant enquanto adestrador da nação é um equívoco que se alimenta, antes de tudo, de circunstâncias externas, pois

[...] quem lê hoje a ‘concepção’ kantiana da pedagogia já viveu a experiência da pedagogia antiautoritária, de uma história, portanto, que no seu auge denunciava qualquer tipo de autoridade, embora este mesmo movimento se tivesse oposto, na sua origem, apenas à autoridade institucionalmente imposta (FLICKINGER, 2003, p. 50).

Ocorre que, por conta de sua cátedra na Universidade de Königsberg, Kant se sentiu obrigado a desenvolver pensamentos próprios sobre o processo educativo, sobre as exigências voltadas aos educadores e educandos e, de forma mais ampla, sobre a finalidade da pedagogia. A perspectiva educativa de Kant possui mais de duzentos anos, mas, mesmo assim, nos apresenta como muito atual e digna de discussão (EIDAM, 2003).

Dando início, então, às reflexões acerca dos pensamentos de Kant *sobre a pedagogia*, é interessante partir de um conceito que, baseado na perspectiva kantiana, vislumbra a compreensão da importância do processo formativo para o ser humano. De início, o referido autor postula que a natureza possui a teleologia de dotar, aos seres vivos, faculdades que estarão destinadas a desenvolver-se adequadamente.

Diferentemente de outros seres que são dotados de instinto e, assim, instintivamente é capaz de se desenvolver, o ser humano é dotado de razão e o seu pleno desenvolvimento não se esgota apenas em uma vida singular, mas remete à dimensão de toda a espécie humana. O indivíduo humano não pode cumprir por si só a sua destinação natural:

Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação [...] (KANT, 1996, p. 18).

Ocorre que homens e mulheres não nascem já “seres humanos”, ao contrário, estes seres se constituem como tal à medida que se processa a *Bildung*. É a partir da apropriação dos conhecimentos culturais produzidos, bem como a construção desses conhecimentos por parte do sujeito, que homens e mulheres vão se construindo como seres humanos. Por isso, “[...] não se pode tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz [...]” (KANT, 1996, p. 15). É importante salientar, conforme a proposição kantiana, que o ser humano só pode receber tal educação de outros seres humanos.

Daí a grande importância ao processo educativo e à formação do sujeito.¹⁶ Conforme aponta Flickinger (2003, p. 54), não há dúvidas que, para a concepção kantiana, “[...] o processo pedagógico tem de cuidar do potencial humano no sentido de *formar a razão*”. Desse modo, a concepção existencialista de Kant propõe que a destinação natural da espécie humana consista no pleno desenvolvimento da razão através da educação.

Apesar de a razão ser uma disposição individual, o seu pleno desenvolvimento tem como fundamento a espécie e ocorre através do acúmulo progressivo de aprendizagens e conhecimentos frutos de gerações. Podemos identificar, assim, a dupla face da razão: biológica (por ser uma disposição natural) e histórica (por desenvolver-se mediante o processo de humanização do sujeito).

O que podemos entender sobre a perspectiva kantiana é que a faculdade da razão tem a capacidade de libertar o homem da casualidade natural dos instintos e de remetê-lo ao domínio da liberdade – da ação baseada na vontade. Nesse sentido, o bem-estar humano decorreria do uso e desenvolvimento progressivo desta faculdade. O “progresso” do bem-estar da humanidade está intimamente ligado ao desenvolvimento de sua racionalidade. Diante disso, novamente salientamos a importância do processo educativo da *Bildung*. É nesse princípio – a certeza desse “progresso” – que Kant assenta sua perspectiva formativa e encontra relevâncias para o processo educativo do sujeito. Segundo o autor, tal progresso estaria potencialmente responsável em conferir a felicidade da humanidade. Sendo assim, ele afirma que é

[...] entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana (KANT, 1996, p. 16-17).

A noção de *Bildung* em Kant se entrelaça na visão de progresso, pois, quanto mais o ser humano se desenvolve, mais racional se torna e, conseqüentemente, alcança mais liberdade e felicidade.

¹⁶ Os conceitos “educação” e “formação” foram trabalhados mais adiante no texto.

Uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, Kant (1996, p. 19) considera toda educação como uma arte, “[...] cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações [...]”. De acordo com o autor, cada geração tende a estar, de posse dos conhecimentos das gerações anteriores, sempre em melhores condições, para exercer uma educação que assegure, a toda espécie humana, o cumprimento de sua destinação natural por meio do desenvolvimento da razão.

O conceito kantiano de considerar a educação como arte postula que, ao nascer, o homem possua sua disposição natural (a razão) na forma bruta, latente, cabendo ao educador/artista trabalhar esta matéria bruta com o intuito de proporcionar o seu progressivo desenvolvimento. Esta é uma ideia em que os gregos viam o processo artístico como aquele que “[...] proporciona ao material a ser trabalhado uma das possíveis formas desde sempre nele contidas [...]” (FLICKINGER, 2003, p. 51).

Porém, só podemos conceituar a arte de educar à medida que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescente algo peculiar e os transmita à geração posterior (KANT, 1996).

O princípio kantiano da *Bildung* propõe uma educação não focada para o presente da espécie humana, mas segundo um estado melhor e possível no futuro, ou seja, segundo a ideia de humanidade e de sua destinação natural. Conforme o nosso autor, esse princípio é da máxima importância, pois

De modo geral, os pais educam os seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. Mas aqui se deparam dois obstáculos: os pais não se preocupam ordinariamente senão com uma coisa, isto é, que seus filhos façam uma boa figura no mundo, e os príncipes consideram os próprios súditos apenas como instrumento para os seus propósitos (KANT, 1996, p. 22).

A crítica kantiana, aqui estabelecida, refere-se ao fato de algumas pessoas desviarem do fim último da espécie humana: “[...] o bem geral e a perfeição a que está destinada a humanidade e para qual esta tem disposições [...]” (KANT, 1996, p. 22-23). Assim, Kant sugere um projeto educativo que possa

ser executado de modo cosmopolita, pois, dessa forma, poder-se-ia alcançar o bem comum e não prejudicar o bem individual.

A tarefa da educação, que deve ser orientada para um mundo melhor, só pode ser assumida por pessoas que se deixam conduzir pela ideia de um estado futuro melhor. Contudo, considerando que muitas ações na atualidade são movidas por interesses econômicos, Eidam (2003) prevê que inclinações extensivas de pessoas que compartilham o desejo cosmopolita do mundo melhor possam cair em conflito com de outras que possuem somente interesses extensivos no sentido de fins particulares.

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar que o conceito cosmopolita empregado por Kant, é completamente diferente do princípio de globalização que remete ao sentido de mercado. Cosmopolita designa que, ao possuir raízes no local, o projeto educativo possa estabelecer relações, diálogos, acordar novas leis e normas com outras culturas, sem se desviar da finalidade última do desenvolvimento da razão.

Nesse ponto, parece fazer sentido a tese de Hermenau (2003) segundo a qual, ao analisar a produção kantiana *“Sobre a pedagogia”*, sinaliza uma relação muito estreita entre política e educação presente na referida obra. Segundo ele, atualmente todos os Estados modernos encontram-se, de certa forma, modificados na tradição iluminista (*Aufklärung*). “[...] A concepção política do iluminismo é, em essência, também uma concepção de educação; e a ideia de educação é, no seu cerne, por sua vez, uma concepção política [...]” (HERMENAU, 2003, p. 84).

Isso porque a educação, em Kant,

[...] tem, em seu fim moral último, uma dimensão política. Ela não serve somente à otimização da habilidade e do conhecimento do indivíduo ou de sua integração na sociedade, senão – numa perspectiva cosmopolita – à preparação de uma existência mais feliz da humanidade [...] (HERMENAU, 2003, p. 86).

Há uma outra passagem no texto kantiano *“Sobre a pedagogia”*, apontada por Hermenau (2003), em que é possível perceber uma ligação estreita entre

política e educação: “Entre as descobertas humanas há duas difícilímas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (KANT, 1996, p. 20). Nota-se o quão é grande a esperança e o peso que Kant imputa à educação.

Hermenau (2003) ainda salienta que apesar de Kant defender uma posição liberal por partir do âmbito do sujeito individual, ele, no entanto, não defende nenhuma posição liberal clássica ou do que hoje se chama neoliberal, pois o ideal de humanidade consiste numa tarefa moral e não num estado que se daria, por si mesmo, através da concorrência, “[...] na qual o jogo livre das forças no mercado conduziria, de uma forma ou outra, segundo o que a teoria liberal-clássica, com seu otimismo, afirma, também para o bem comum” (HERMENAU 2003, p. 87).

Ocorre que Kant deposita suas esperanças numa república justa e numa educação para uma humanidade melhor e mais feliz. O projeto educativo kantiano consistiu em última instância, ser

[...] cosmopolita e orientado à realização de uma sociedade com o máximo possível de liberdade. Educação e formação valem para o Kant esclarecido (iluminista) como caminho decisivo para alcançar esse objetivo político (HERMENAU 2003, p. 89).

Contudo, Hermenau (2003) ainda afirma que a tarefa da educação, segundo Kant, é o desenvolvimento perfeito das disposições naturais humanas. O fato de que talvez isso não possa ser perfeitamente realizável não contradiz a sua verdade, do mesmo modo que a ideia de uma república perfeita, segundo as normas de justiça, deveria permanecer como verdadeira, ainda que não possamos encontrar na realidade.

Sendo o homem a única criatura que precisa ser educada, Kant (1996) concebe a educação como um processo que envolve três dimensões: o cuidado, a disciplina e a instrução, sendo estes dois últimos considerados domínios constituintes da *Bildung*.

Por cuidado, entende-se o zelo/trato e as preocupações necessárias à infância, de modo que as crianças não venham a fazer uso nocivo de suas forças quando venham a se deparar com situações de risco. As crianças nascem com

disposições, mas sem saber usá-las, são heterônomas por condição e, desse modo, precisam ser tuteladas para construírem sua autonomia no processo de formação. Acontece que o processo educativo já se inicia com o nascimento.

Já a disciplina consiste na obtenção, por parte dos sujeitos, de normas e leis sociais¹⁷ necessárias ao bom convívio em sociedade. Ocorre que o indivíduo não pode apenas obedecer às inclinações naturais, já que é no plano social que se plenifica a liberdade. Contudo, disciplinar é uma tarefa muito difícil, pois as crianças já apresentam, desde muito novas, inclinações para impor sua vontade. Elas precisam entender que a sua vontade não é ilimitada e que não deve anular a vontade coletiva. O grupo é o limite da vontade individual.

Para Kant, quem não tem disciplina é considerado um selvagem¹⁸ e vive na completa independência de qualquer lei. Embora possa parecer um tanto agressiva esta afirmação, Kant (1996, p. 16) procura defender que a falta de disciplina “[...] é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina [...]”. Entretanto, é muito importante salientar que Kant não vê a *Bildung* como um processo de adestramento do sujeito, pois a educação é definida como o esclarecimento da razão e o livrar-se das amarras ou de qualquer imposição de uma razão alheia.

[...] Ora, o ato de livrar-se do jugo da razão alheia tem a ver, naturalmente, não com a imposição ou adestramento (*Dressur*), senão com a autonomia do sujeito. Nesse contexto, os conceitos ‘coação legal’ (*Gesetzlicher Zwang*) e disciplina (*Disziplin*) não significam o ‘escravizamento’ da vontade própria [...] (DALBOSCO, 2003, p. 108).

Eidam (2003) comenta que o melhor adestramento é aquele que não se torna consciente ao adestrado. O adestrar consiste na perpetuação da menoridade. Diferentemente dessa perspectiva, as crianças precisam aprender a pensar e a desenvolver a sua capacidade de julgar.

¹⁷ Leis sociais são consideradas, nesse contexto, exercícios da razão. Assim, sendo frutos da razão, as leis e as regras sociais também devem ser revistas/questionadas a partir de sua construção.

¹⁸ Para Kant, selvagem é todo aquele que não possui disciplina e que não respeita as regras estabelecidas socialmente.

Se, por um lado, a disciplina é considerada negativa, por tirar o homem da condição de selvageria,¹⁹ ou melhor, por transformar a animalidade em humanidade, a instrução é concebida de forma positiva, pois consiste na apreensão de manifestações culturais das gerações precedentes e na criação de algo novo para as gerações posteriores. Enquanto a disciplina apara algumas arestas que vão de encontro às normas sociais, a instrução ensina e direciona para o domínio da cultura.

A *Bildung*, constituindo a disciplina e a instrução, é, então, a passagem da heteronomia para autonomia (exercício pleno da razão) e, conseqüentemente, o uso frequente da vontade e da liberdade. Se, por ventura, os seres humanos não exercerem essa capacidade, eles permanecerão em situação de menoridade – condição de não pensar por si próprios e viver sob a tutela de outrem. As causas da permanência do ser humano nesta condição devem-se, sobretudo, à preguiça e à covardia, já que o sujeito é o considerado responsável pelo uso que faz da razão. Kant (2005, p. 64) afirma que

A preguiça e a covardia são causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*Naturaliter Maiorennnes*), continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles [...].

Assim, entendendo o conceito kantiano da *Aufklärung* (esclarecimento) como “[...] a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado [...]” (KANT, 2005, p. 63), e da “menoridade” como “[...] a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo [...]” (KANT, 2005, p. 63), é possível compreender o quanto Kant responsabiliza o ser humano ao permanecer em uma condição heterônoma. Segundo o autor,

[...] O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem [...] (KANT, 2005, p. 63).

¹⁹ Segundo Kant, “[...] a selvageria consiste na independência de qualquer lei [...]” (KANT, 1996, p. 13).

Conforme Kant, grande parte da humanidade considera a passagem à maioridade difícil e perigosa, devido aos tutores de bom grado tomarem a seu cargo a supervisão dela. Nesse ponto, o autor enfatiza o poder que o tutor possui sobre o seu tutelado:

[...] Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas [...] (KANT, 2005, p. 64).

Por isso mesmo, dificilmente o ser humano, na situação de menoridade, conseguiria sair dessa condição por si só, pois

[...] Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura (KANT, 2005, p. 64).

A dificuldade se coloca a tal âmbito que, como aponta Kant (2005, p. 64), é penoso para o homem desvencilhar-se da menoridade que, para ele, já se tornou quase uma natureza, ao ponto de “[...] criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder [...]”.

Tais pensamentos kantianos já elaboram, segundo o nosso entendimento, o quanto pode ser desastroso um processo educativo e formativo que seja encaminhado pela perspectiva de “podar” e “cercear” o sujeito a dar os seus primeiros passos rumo à construção de sua autonomia. Não menos importante é o papel do “tutor” ou educador nesse processo, pois é dada a devida relevância a sua ação na elaboração do ser autônomo personificado na figura do aluno.

Conforme Flickinger (2003, p. 48-49), do ponto de vista da língua alemã,

Do mesmo modo que o termo *Entmündigung* (interdição), *Mündigkeit* [que se relaciona à maioridade] refere-se à capacidade de usar a

boca (=Mund), isto é, a linguagem e o diálogo. “Interdição” (*Entmündigung*) significa, portanto, perder o direito de usar a própria boca, isto é, não ter de ser levado a sério no que diz aquele que foi interditado. O interditado precisa, assim, de um *Vor-mund* (=tutor) que fale, que diga por ele. Enquanto pessoa de maioridade é-me, pelo contrário, atribuída a responsabilidade plena pelo que digo; tenho de assumir todas as consequências quanto ao meu dito, isto é, responsabilizar-me em relação àquele por quem falo.

Assim, Kant já dá prenúncios da importância das ações do tutor e do aluno, respectivamente, pois este, como já citamos, também é responsável, de certa forma, pela sua condição de menoridade e o tutor é responsável por propiciar, além da possibilidade de se garantir a transmissão e a construção de conhecimentos, momentos que incentivem a construção de ações livres por parte dos educandos.

Eidam (2003, p. 95-96) nos traz, muito oportunamente, uma reflexão concernente àquela coragem exigida por Kant de se servir de seu próprio entendimento que

[...] deve ser compreendida como algo pertencente à formação e à educação. A coragem que o educando deve conquistar, sempre por si mesmo corresponde, ao lado do educador, à coragem que ele também deve colocar-se diante das mesmas exigências postas pelo educando.

Contudo, o educador, no processo formativo do educando, não deve substituir a razão alheia ou o instinto, cuja carência seria o ponto de partida de toda a educação, pela sua razão “adestradora”, que cuja substituição pela razão estranha do docente significaria, então, o fracasso da educação. A autoridade do professor deve, então,

[...] consistir no processo educacional apenas em renunciar à determinação alheia autoritária do educando em favor e em razão do incentivo e da formação de sua própria autonomia [...]. A necessidade da educação consiste em ser um momento passageiro no desenvolvimento da autonomia do educando (EIDAM, 2003, p. 96).

Além dos preceitos já traçados, Kant também acreditava que determinados contextos poderiam impor ao ser humano o estado de menoridade. Apesar de ter vivido no período iluminista, o referido autor acreditava não viver em uma

época esclarecida, devido a sua sociedade ainda viver sob a tutela de ideologias religiosas e ainda resistir à adoção de princípios universais de direitos e deveres. Em sua época,

[...] Kant tem bem amadurecida a concepção de que a organização social da Alemanha está bastante longe dos ideais do Iluminismo devido ao despotismo político e à falta, no sistema educacional do seu país, de princípios universais advindos de uma moralidade apriorística e que aplicados no processo educativo levassem os homens à liberdade e à felicidade [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 453).

Sobre a ideologia religiosa, Kant questiona se essa comunidade estaria autorizada a comprometer-se com certo credo dogmático, a fim de exercer uma incessante “supertutela” sobre cada um de seus membros e posteriormente sobre o povo de forma a perpetuar tal subordinação. Segundo o autor, isso seria impossível e inaceitável, pois

[...] Tal contrato, que decidiria afastar para sempre todo ulterior esclarecimento [*Aufklärung*] do gênero humano, é simplesmente nulo e sem validade, mesmo que fosse confirmado pelo poder supremo, pelos parlamentos e pelos mais solenes tratados de paz. Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torna impossível para esta ampliar seus conhecimentos (particularmente os seus mais imediatos), purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento [*Aufklärung*]. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste precisamente neste avanço. E a posteridade está, portanto, plenamente justificada em repelir aquelas decisões, tomadas de modo não autorizado e criminoso [...] (KANT, 2005, p. 68).

Desse modo, Kant conclui:

[...] vivemos agora em uma época *esclarecida* [*Aufgeklärten*]?, a resposta será: não, vivemos em uma época de esclarecimento [*Aufklärung*]. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem [...] (KANT, 2005, p. 69).

Kant acentuou preferencialmente em matéria religiosa o ponto principal do esclarecimento [*Aufklärung*], a saída do homem de sua menoridade, da qual tem culpa, porque pensava que

[...] no que se refere às artes e ciências nossos senhores não têm nenhum interesse em exercer a tutela sobre seus súditos, além de que também aquela menoridade é de todas a mais prejudicial e a mais desonrosa [...] (KANT, 2005, p. 70-71).

Contudo, o tipo de restrição à liberdade que impede o iluminismo, entendido como reforma do pensar rumo à maioridade, segundo a perspectiva kantiana, refere-se, sobretudo, ao uso “público da razão” – o uso exercido por qualquer pessoa que se apresente como erudito perante um público com grande entendimento. Conforme o autor, para o esclarecimento (*Aufklärung*),

[...] nada mais se exige senão *liberdade*. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. [...] Que limitação, porém, impede o esclarecimento [*Aufklärung*]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*Aufklärung*] entre os homens [...] (KANT, 2005, p. 65-66).

Ao expor publicamente suas ideias, as pessoas possibilitam ter suas proposições avaliadas por tal público segundo o melhor discernimento. Dependendo da avaliação, tais proposições podem provocar mudanças estruturais significativas na sociedade.

[...] Na concepção de Kant, a razão iluminista constitui-se, de fato, somente no diálogo público, pois só aí, os participantes veem-se submetidos à crítica radical, chegando, finalmente, a uma postura autocrítica [...] (FLICKINGER, 2003, p. 49).

O encaminhamento que podemos ter, então, é que, o processo que possibilita o sujeito a sair da menoridade e a ir para a maioridade – a *Bildung* – é individual, mas se plenifica no social. A liberdade não pode se dar de forma qualquer, o indivíduo tem que condensar o seu desejo com o conjunto e, nesse sentido, é necessário introjetar parâmetros e normas de convívio coletivo. Desse modo, só através do reconhecimento do outro que se construirá a autonomia de cada um.

Sendo, então, imprescindível o estabelecimento de um contexto de liberdade para o bom desenvolvimento da *Bildung*, Kant afirma que o processo formativo

deve ser público e viabilizado pelo Estado – o que remete a uma responsabilização no âmbito de três instâncias: educador, educando e Estado.

De modo geral, no projeto educativo kantiano, o ser humano deve, portanto, *ser disciplinado* – procurando impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, domando a selvageria, tanto no âmbito individual como no coletivo; *tornar-se culto* – o que significa apropriar-se de cultura, abrangendo a instrução e vários conhecimentos; e *tornar-se prudente* – o que sugere ocupar um lugar na sociedade, ser querido e ter influência. Ainda poderíamos também dizer que pressupõe ter *civilidade* – o que requer certos modos corteses, gentileza e prudência de nos servirmos de outras pessoas para os nossos fins (KANT, 1996). Por fim, o projeto educativo deve cuidar da **moralização** – pressupondo que

[...] não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um [...] (KANT, 1996, p. 26).

Por fins bons, Kant entende aquilo que necessariamente pode ser aceito como justo e que possa ser tomado por todos como seu fim. Aqui reside a dimensão moral universal da perspectiva cosmopolita kantiana: tomar a todo instante como referência aquilo que poderia ser apropriado como fim à comunidade universal (HERMENAU, 2003).

É nesse contexto que o conceito “imperativo categórico” de Kant ganha sentido. Tal conceito sugere o bem comum – o coletivo universal, isto é, o sujeito deve agir de maneira que as razões de sua ação valham para ele próprio e para as demais pessoas. O imperativo categórico deve tornar-se, então, o critério de mediação entre ações e conflitos de ordem individual e coletivo.

Aconteceria uma moralização, então, “[...] somente quando, primeiramente, os homens fossem tratados, em todos os domínios e dimensões da vida social, jamais como simples meios (para quaisquer fins), mas como fins em si mesmos [...]” (EIDAM, 2003, p. 104).

É por isso que Dalbosco (2003, p. 107) afirma que, ao se discutir a pedagogia em Kant, não se pode ignorar o conceito de educação moral, pois “[...] ele é o fim buscado para o qual todas as diferentes formas de ação pedagógica devem convergir, como a disciplina, a cultura, a civilização e a moralização”.

Kant ainda estabelece que a pedagogia ou a doutrina da educação compreenderia duas dimensões: **física e prática**²⁰ – aquela que o homem tem em comum com os animais – os cuidados com a vida corporal – remetendo à disciplina, em que o discípulo tem que seguir as orientações de outrem, e, portanto, é considerada cultura passiva; e **educação prática ou moral** – cultura ativa que remete a educação como construção de cultura do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última “[...] tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (KANT, 1996, p. 35).

Assim, o processo formativo remeteria à moralização, por inculcar discernimento às regras e normas sociais, acordando a felicidade individual e bem-estar universal. Isso porque o “[...] o homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral [...]” (KANT, 1996, p. 19).

Por outro lado, Kant estabelece que a origem e o progresso da arte da educação ainda podem ser: **mecânica**, de forma espontânea, ordenada sem planos conforme as circunstâncias do cotidiano; ou **raciocinada**, intencional e organizada de forma que possibilite o desenvolvimento da razão com um esforço coerente para assegurar a sua melhoria. Porém, como afirma Kant, a arte da educação não deveria ser mecânica, senão em certas ocasiões que, por conta da experiência, aprendemos se “[...] uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. Toda arte desse tipo, a qual fosse puramente mecânica, conteria

²⁰ A concepção que Kant apresenta de educação física não possui o sentido de disciplina escolar. Segundo o autor, a educação física consiste “[...] propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás [...]” (KANT, 1996, p. 37).

muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum [...]” (KANT, 1996, p. 21).

Nesse ponto, parece fazer sentido a tese de Flickinger (2003) que, diante do grande debate estabelecido entre os prós e contras da fundamentação racional do saber e do agir, consiste em afirmar que o conceito de racionalidade vem regredindo a um uso meramente instrumental. Parece-nos que o próprio Kant se colocara contra a possibilidade de somente se enviesar o desenvolvimento racional do homem na perspectiva mecânica da razão: “[...] Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade [...]” (KANT, 2005, p. 64). Sendo assim, a arte da educação ou pedagogia deveria, então, ser racionada, ela deveria desenvolver a natureza humana de tal modo que garantisse a realização de seu destino.

Podemos encontrar, assim, segundo Flickinger (2003, p. 52)

[...] formulada explicitamente em Kant a aceitação do método socrático como meio de formação do potencial racional do homem: ‘Na formação da razão é necessário proceder de modo socrático’. Em nível de conteúdo, reencontram-se aí as pistas da diferenciação platônico-socrática entre *techne* e *poiesis*, pois, ao falar sobre a arte da educação, Kant refere-se à diferença entre a arte ‘mecânica’ e a ‘judiciosa’ [ou raciocinada] de educar, colocando a seguinte observação: ‘Tanto a origem, quanto o desdobramento desta arte é ou mecânico, isto é, sem plano e organizado conforme as circunstâncias dadas, ou judicioso’. Uma arte de educação com origem ‘apenas mecânica’ estaria exposta à denúncia de promover apenas a imitação técnica de modelos, adaptando o educando àquelas condições que lhe seriam impostas – fosse isso em nível institucional, conceitual ou processual. Uma educação assim orientada perderia, porém, de vista a tarefa de liberar o potencial do educando e de abrir-lhe o espaço necessário para seu desenvolvimento.

Para Flickinger (2003), a arte judiciosa (raciocinada) da educação parece, de fato, comparável a um experimento em direção ao futuro, desafiando as pessoas a assumirem, repetidamente, um novo posicionamento frente ao processo educativo.

[...] Se este renovado auto-experimentar-se num processo reflexivo sair-se bem [...], estar-se-á transgredindo os limites de uma razão

meramente instrumental. Para que isso ocorra, pressupõe-se, portanto, o tomar a sério as perguntas, posicionando-se de modo responsável em relação a elas. Pressuposição esta que só se realiza, porém, através do diálogo, ou seja, da disposição de a este se entregar, o que não é de admirar porque, para Kant, a realização da 'determinação do homem' é, como se sabe, no fundo, uma tarefa moral (FLICKINGER, 2003, p. 53).

De acordo com Eidam (2003), o que é exigido pela perspectiva kantiana é uma *práxis* reflexiva e uma reflexão teórica que, por sua vez, serve novamente à *práxis*, pois

[...] de outro modo, o processo educacional nem acontece culminando numa forma de adestramento mecânico que já deixa de lado, segundo padrões de objetivos predeterminados e, com isso, desde o início exclui aquilo que é o sentido da educação e o resultado de seu processo. Aquilo que é excluído, portanto, é a abertura de possibilidades para uma autodeterminação enquanto contraponto de uma predeterminação e de uma fixação simplesmente heterônoma de projetos e objetivos externamente postos. Nesse sentido, a educação é a *conditio sine qua non* do tornar-se humano, mas não é, por isso, a *causa per quam*. No processo educacional é responsabilidade o tornar possível uma ação auto-responsável e, portanto, fazer com que a mesma se desenvolva (EIDAM, 2003, p. 98-99).

Eidam (2003) ainda questiona: “se o homem educa o homem, quem educa o educador?” Ora, se o ser humano não é um ser pronto por natureza, logo a educação remete também a um processo de auto-educação. Tal processo, como salienta o referido autor citando Kant, caracteriza-se como um caminho inteiramente aberto, pois não se pode prever “o que pode surgir do homem” e “como as disposições naturais seguem nele se desenvolvendo”. Assim, a educação “[...] é, do mesmo modo, um processo aberto, como o processo mesmo do tornar-se humano. É um processo de formação com saída aberta e não um processo de formação segundo modelos prefigurados” (EIDAM, 2003, p. 98).

É nesse ponto que se justifica a crítica elaborada por Eidam (2003), pois, segundo o autor, qualquer busca do homem, seja filo ou ontogeneticamente, precisa-se de tempo (como exemplo, citamos o prazo determinado para a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado). Ensaíamos aqui, coadunando com Eidam, a crítica no processo pedagógico concernente à escassez de tempo devido a um exacerbado imediatismo vigente na atualidade que pode

gerar uma falta de orientação do lado do educando e, de forma complementar, do lado do educador, uma carência em possibilidades disponíveis de orientação.

Considerando, assim, que a construção da autonomia se dá primeiramente a partir da sujeição e obediência passiva – a disciplina – e posteriormente, através do ato reflexivo e da liberdade, é nesse contexto que Kant assegura existir um dos maiores problemas da educação: o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis e o exercício da liberdade. “O constrangimento é necessário” afirma o autor. Nesse sentido, é necessário que o educando sinta logo a “[...] inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente” (KANT, 1996, p. 33).

Ao afirmar que a coação é necessária, Kant (1996, p. 33) encaminha a questão: “De que modo, porém, cultivar a liberdade?” – discutindo num contexto pedagógico, responde: “[...] É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade [...]”. O que devemos ter claro é que, segundo a concepção kantiana, o constrangimento da liberdade do educando através da disciplina é uma etapa fundamental para se chegar à moralização – que é o fim último e a tarefa mais nobre da educação.

Até aqui visualizamos as proposições kantianas acerca da educação e da formação. No capítulo seguinte, passamos às teorizações de Adorno concernente à conceituação da *Bildung*.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES ADORNIANAS ACERCA DA FORMAÇÃO

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em Frankfurt (Alemanha) em 11/09/1903 e faleceu em 06/08/1969. Era reconhecidamente sociólogo, filósofo, musicólogo e crítico da cultura de sua época. Sua vida e suas produções foram intimamente influenciadas pelos acontecimentos de um século que, já em seus meados, passaram por duas guerras mundiais e barbáries nazistas.

Possuindo a descendência judaica,²¹ embora sendo ateu por toda a vida, Adorno ficou a mercê de muitos perigos diante da instalação e desenvolvimento do governo nacional-socialista alemão quando ainda morava em sua terra natal.

Apesar de todos os anseios e dificuldades vividos na época do 3º *Reich*, os primeiros anos de sua infância e juventude foram bem providos, tanto econômica como culturalmente. Precoce em termos musicais e intelectuais, desde muito cedo Adorno já se envolvia e demonstrava um grande fascínio pela música.²² Na adolescência adquirira também o hábito pela leitura de grandes clássicos da filosofia.²³ Conforme Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001, p. 21), “[...] Adorno foi encorajado a desenvolver seus dotes em ambas as direções [...]”.

Assim, além de uma infância feliz, Adorno possuía “[...] uma juventude plena de estímulos formadores [...]” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 23). Ele entrou em contato “[...] com a elite cultural do século, iniciando o que

²¹ “Seu pai, Oskar Wiesengrund, judeu, era um abastado e instruído comerciante de vinhos. Sua mãe era Maria Calvelli-Adorno, católica de descendência corsa e de origem genovesa [...]” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 20).

²² “[...] Sua mãe teve papel importante em sua formação. Junto com sua irmã solteira, Agathe, que vivia com a família, ela instilou em Adorno um fascínio precoce e duradouro pela música. A mãe, na qualidade de cantora profissional, e a tia, pianista talentosa, eram, na verdade, musicistas completas [...]” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 20-21).

²³ A título de curiosidade, já aos quinze anos de idade, Adorno adquirira o hábito de leitura semanal de obras como a “*Crítica da razão pura*”, de Immanuel Kant (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001).

seria um duradouro e estimulante diálogo com as linhas mais avançadas do pensamento ocidental [...]” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 23).

Adorno, juntamente com Horkheimer, Benjamim, Marcuse e outras tantas personalidades são considerados participantes da primeira geração do Instituto de Pesquisa Social, também conhecida como *Escola de Frankfurt*. Mas foi a partir de 1938, no exílio norte americano, numa sociedade profundamente diferente da sua terra natal, que Adorno observou a estranheza e a lucidez do excluído, resultando em “[...] múltiplas e potentes reflexões e estudos de caráter sociológico e filosófico, que constituirão a matéria-prima de sua vasta produção acadêmica [...]” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 36). Obras como *“Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos”*,²⁴ *“Mínima Morália: reflexões sobre a vida danificada”*, e *“A personalidade autoritária: estudos sobre o pré-conceito”*, são alguns exemplos de muitos de seus estudos que tiveram grande repercussão teórica.

No retorno a Frankfurt e na reabertura do Instituto de Pesquisa Social na Alemanha, após o governo nazista, Adorno ainda escreve outras duas grandes obras “[...] conhecidamente avaliadas como excelentes: a *Dialética negativa* e a *Teoria estética* [...]” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 40).

Tendo como base a sua formação e os contextos que permearam sua vida, não se torna difícil entender os rumos que nortearam suas produções acadêmicas e suas posições políticas. A partir de uma postura crítica da história e da sociedade capitalista, influenciado principalmente pelas proposições kantianas, marxianas e freudianas, Adorno parte desses autores e elabora suas teorizações em torno da *Bildung* e *Halbbildung*.

É bem lógico que a opção por discutir os referidos conceitos trabalhados por Adorno, na presente pesquisa, não se deu de forma qualquer. Partindo de análises críticas da realidade, Adorno nos oferta elementos imprescindíveis na

²⁴ Obra escrita conjuntamente com Max Horkheimer publicada em 1947. Informações preliminares acerca de todas as obras citadas poderão ser vistas no livro “Adorno: o poder educativo do pensamento crítico” de Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira.

compreensão e reflexão da (de)formação do humano em meio aos processos sociais da sociedade ocidental capitalista. É sempre interessante perceber o quanto o seu legado permanece atual. Conforme Gabriel Cohn citado por Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001, p. 77),

Mais do que um repertório de idéias instigantes [...] o que pode assegurar a presença do pensamento adorniano é precisamente isto, um modo de pensar. E é na continuidade de um modo de pensar e não na persistência de temas e formulações que pode consistir o legado adorniano. Por isso sua atualidade é uma tarefa, mais do que uma garantia.

Além da assertiva de Cohn, não poderíamos deixar de concordar com Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001, p. 44) quando afirmam que, pela tamanha contribuição, os pensamentos adornianos, “[...] com sua profundidade e extensão, aguarda ainda a extração de toda sua potencialidade para a compreensão dos seres e da realidade [...]”. Sua aplicação e métodos de investigação poderão descortinar aspectos iminentes da modernidade nos variados campos da atividade humana, sobretudo, na educação.

2.1 – Formação cultural e sua conversão em Semiformação

Adorno (2009) inicia o seu texto *Teoria da Semicultura* afirmando que o que se manifesta como crise na formação cultural²⁵ não pode ser considerada um simples objeto da pedagogia e, tampouco, pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de tal crise se fazem observar por toda parte, mesmo no seio das pessoas ditas mais cultas. Nesse sentido, não se esgotam as insuficiências do sistema e dos métodos da educação. Isso porque, segundo o autor, a crise que se abate no âmbito cultural vincula-se à própria crise da sociedade capitalista.

Com essa posição, Adorno propõe que a categoria *Bildung* não deve ser analisada de forma isolada e alijada do seu contexto objetivo. Assim, como

²⁵ A crise da formação cultural foi uma análise que Adorno fomentou em sua época. A nossa tentativa e esforço concentrar-se-á no estabelecimento de possíveis aproximações entre a perspectiva adorniana e os nossos dias atuais.

comenta o frankfurtiano, reformas pedagógicas isoladas, que ora são indispensáveis, muitas vezes não trazem contribuições substanciais; ao contrário, poderiam, em certas ocasiões, reforçar até a crise, já que abrandam “[...] as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles [...]” (ADORNO, 2009, p. 1).

Ocorre que, para Adorno, há dois problemas no que se refere à compreensão da cultura e que desencadeiam discussões no âmbito da *Bildung* sem referenciar a base material. De um lado, é possível identificar discursos que enxergam a cultura como um ser autônomo, sagrado, totalmente descolado da vida real; e de outro, há aqueles que visualizam a cultura como um mero reflexo mecânico da vida humana, conformando-a à vida social.

O fato é que as duas visões excluem a possibilidade perceptiva de uma relação dialética entre cultura e sociedade. Ora, segundo o autor, essa relação é de mão dupla – a cultura é um produto social e, como tal, pode influenciar os rumos sociais. Podemos dizer que esta possui autonomia relativa e não absoluta. É nesse sentido que Adorno se coloca no desafio de oferecer uma teoria que explique os fundamentos/mecanismos socioeconômicos e psíquicos que sustentam o processo de crise que se abate na cultura da sociedade capitalista.

Se o entendimento de cultura não pode ser alijado da sociedade, Adorno foi buscar, na história da civilização, indícios que pudessem ajudar na compreensão dessa relação dialética. Partindo de Kant e contrário a ele, Adorno vai questionar toda promessa iluminista assentada na perspectiva de história linear, regida pela noção de progresso e pela equação quanto mais conhecimento, mais liberdade, mais autonomia e, conseqüentemente, mais felicidade.

Como vimos no capítulo anterior, segundo a proposição kantiana, a natureza possui a teleologia de dotar, aos seres vivos, faculdades que estão destinadas a desenvolver-se. Diferentemente de outros seres que são dotados de instinto e são capazes de se desenvolver instintivamente, o ser humano é dotado de

razão e o seu pleno desenvolvimento não se esgota apenas em uma vida singular, mas remete ao gênero humano. Nesse sentido, Kant não deixa de conferir o papel imprescindível à educação no processo formativo do ser humano.

De acordo com a assertiva kantiana, a educação deveria conduzir à *Aufklärung*, ou seja, proporcionar a saída do ser humano da condição de menoridade à maioridade, da qual o próprio indivíduo é culpado. Sendo a menoridade a incapacidade de se servir do próprio entendimento e, portanto, estar em uma condição heterônima em relação a outrem, o humano deve se colocar no movimento de alcançar o ideal emancipador.

Até aqui não vislumbramos maiores discordâncias entre os dois autores, já que Adorno também defende o projeto de emancipação do sujeito. Por outro lado, se é verdade que Adorno, assim como Kant, conserva tal perspectiva, no entanto, de acordo com a assertiva adorniana, a formação cultural por si e de forma isolada não garante uma sociedade mais racional e, por consequência, mais justa, harmoniosa e feliz. Diferentemente das posições kantianas, Adorno afirma que é um engodo pensar que a *Bildung* pode por si dar à humanidade algo que a própria realidade lhe recusa.

Ao analisar a questão proferida por Kant: se “vivemos atualmente em uma época esclarecida?”, e, diferentemente da proposição kantiana que responde “não”, “mas certamente em uma época de esclarecimento”, Adorno pressupõe que o próprio Kant tenha determinado que a emancipação seja uma categoria dinâmica, como um vir a ser. Contudo, o autor frankfurtiano dá um outro direcionamento à resposta em termos contemporâneos. De acordo com Adorno (1995a, p. 181),

[...] Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural.

Adorno põe em xeque a máxima kantiana do “progresso”, questionando se o pleno desenvolvimento e o bem estar humano decorreria necessariamente do uso e desenvolvimento progressivo da racionalidade.

É nesse sentido que Adorno e Horkheimer (1985) criticam, em seu livro *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*,²⁶ as promessas iluministas do progresso e da plena felicidade inculcadas na subjetivação dos indivíduos através do esclarecimento e da formação cultural. A proposição dos autores, na *Dialética do Esclarecimento*, é justamente descortinar a razão pela qual a humanidade, em vez de entrar em um estado mais humano, com o chamado “progresso” da civilização, afunda-se cada vez mais em atos típicos de barbárie. Conforme os autores,

[...] a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Adorno e Horkheimer (1985, p. 13) partem da acepção kantiana ao afirmar que “[...] a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor [...]”. No entanto, diferentemente da perspectiva kantiana, os frankfurtianos acreditam que o próprio conceito desse pensamento, tanto as formas históricas concretas quanto as instituições da sociedade com as quais está imbricado, contém o germe de regressão. Ora, se o esclarecimento “[...] não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14), isto é, efetivando a sua autodestruição. Nesse caso, o “[...] progresso converte-se em regressão [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Assim, eliminando o processo reflexivo sobre o elemento destrutivo do progresso, “[...] o pensamento cegamente pragmático perde seu caráter

²⁶ Sabemos que na *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, Adorno e Horkheimer (1985), diferentemente de Kant, propõem pensar o esclarecimento a partir da constituição da razão ocidental e não apenas do advento da sociedade burguesa (LOUREIRO, 2006). No entanto, nesse ponto, decidimos abordar a discussão a partir da ascensão da burguesia para enfatizarmos, na dialética do esclarecimento, o ponto específico da discussão acerca da ambiguidade entre progresso e barbárie.

superador e, por isso, também sua relação com a verdade [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

O fato é que o advento da ciência moderna e da razão instrumental, a centralidade no sujeito e não mais nas explicações teológicas, e a ascensão da burguesia foram alguns dos eventos que geraram uma verdadeira revolução cultural e inversão na racionalidade, afirmando a necessidade de uma formação que pudesse libertar a humanidade das correntes ideológicas do antigo regime feudal e promover vida próspera a todos: “[...] Ora, a grande pretensão da proposta de formação cultural burguesa era a de que os indivíduos livres e racionais poderiam fazer uso da vontade e do livre arbítrio [...]” (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 55), mesmo que isso significasse viver em sociedade e sublimar os seus impulsos.²⁷

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001, p. 55) ainda afirmam que o próprio conceito de formação cultural é “[...] partidário da ideia de uma humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na hierarquia social [...]”.

Contudo, ao seguir os argumentos dos frankfurtianos, os autores acreditam que o cumprimento de tal promessa seja difícil, uma vez que toda organização social capitalista é administrada com o intuito de promover a mercantilização da produção material/espiritual (orquestrada pela indústria cultural)²⁸ e, por conseguinte, a dominação através da mutilação da consciência crítica e da sensibilização humana.

A não realização da promessa iluminista do progresso e do bem-estar da humanidade reflete a dialética do esclarecimento, conceito elaborado por Adorno e Horkheimer (1985). Na ilustração desse conceito, os autores nos convidam a questionar: como a humanidade, em tempos de avanços científicos e tecnológicos capazes de, no mínimo, amenizar as mazelas da sociedade,

²⁷ Essa discussão traz à baila a interlocução da Escola de Frankfurt com a psicanálise, tema bastante interessante, mas que infelizmente não será tratado aqui. Como uma introdução ao assunto, consultar: Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001).

²⁸ Indústria cultural é um conceito elaborado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, o qual será crucial na explicação dos mecanismos que convertem o esclarecimento em mito e formação em semiformação. Trabalhamos tal conceito mais adiante.

acaba por reproduzir em nível exponencial a miséria, a exploração humana e a barbárie?

Por barbárie, Adorno (1995b, p. 155) entende que, mesmo estando a civilização no mais alto grau de desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas em relação a sua própria civilização,

[...] e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza [...].

Aqui podemos recuperar a passagem do projeto educativo kantiano em torno da disciplina, onde o ser humano deve ser *disciplinado* – procurando impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, domando a selvageria, tanto no âmbito individual como no coletivo. A partir do conceito adorniano de barbárie, questionamos: será que nossa animalidade está presente muito mais no momento em que consideramos civilizados e humanos? Civilização esta que ao abrandar o animal faz com que o humano regreda a comportamentos bárbaros aquém dos animais selvagens?

Podemos compreender que todo ato de barbárie se caracteriza por ações em que exista uma regressão à violência física, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos e reflexões racionais na sociedade. Contudo, é importante ressaltar que tais reflexões precisam ser transparentes em sua finalidade humana. Adorno ainda reconhece que mesmo a violência verbal pode acarretar em ato bárbaro quando esse gesto passa a ameaçar a dignidade humana. Por isso, o referido autor considera tão urgente impedir a barbárie, ao ponto de ser preciso reordenar os outros objetivos educacionais para essa prioridade.

De acordo com Adorno (2009, p. 01), a formação cultural, promessa da sociedade burguesa, tem se convertido em “[...] semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede [...]”. Ela pode ser entendida como

a consciência que renunciou à autodeterminação e que, a partir disso, reafirma a aceitação dos elementos culturais imediatamente dados. Apesar de toda informação difundida, e até mesmo com a sua ajuda, a semiformação passa a ser a forma hegemônica da consciência atual, o que, segundo Adorno, “[...] Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie” (ADORNO, 2009, p. 01).

Adorno ainda nos ajuda a entender que a barbárie não é apenas o reflexo de uma produção de desvio psicológico, mas também é desencadeada por fatores objetivos, já que “[...] os momentos sociais que, independentemente da alma individual dos homens singulares, geram algo como a barbárie” (ADORNO, 1995b, p. 156).

É bem verdade que Adorno recorre a Freud ao analisar que a barbárie também tem o seu fundamento psicológico: “[...] por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão [...]” (ADORNO, 1995b, p. 163-164). Sentimentos de culpa e pulsões reprimidas vão tornando-se ressentimentos que tendem a extravasar de forma violenta.

Contudo, mesmo considerando o fator psicológico tendencioso à barbárie, Adorno (1995b, p. 164), como vimos, aborda que, para além “[...] desses fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura [...]” (ADORNO, 1995b, p. 164).

O esclarecimento que promete tantas coisas não foi capaz de cumprir com a sua promessa e, por isso, ocorre o retorno mítico e a falência da cultura. Adorno e Horkheimer (1985) comentam que, no progresso do pensamento, desde os primórdios, o esclarecimento tem perseguido o intuito de livrar os homens do medo do desconhecido e torná-los senhores da natureza, externa e interna. O projeto do esclarecimento sempre foi desencantar o mundo e dissolver os mitos através do (suposto verdadeiro e único) saber.

No entanto, segundo os autores, o que vai além do saber aparente é que

[...] os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento. No cálculo científico dos acontecimentos

anula-se a conta que outrora o pensamento dera, nos mitos, dos acontecimentos. O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

O fato de o esclarecimento ter origem e se enredar no próprio mito encontra-se também na mitologização sob a forma da ciência positivista e da filosofia pragmática. O domínio e a sujeição da natureza, externa e interna, através do esclarecimento e seus desdobramentos na forma de cientificismo e racionalidade instrumental revelam que a afirmação do homem como sujeito pode resultar paradoxalmente na sua própria coisificação.

A dialética se instaura na medida em que analisamos o suposto progresso acompanhado pelo seu retrocesso, já que o mais alto grau de desenvolvimento dos campos científicos não foi capaz de isentar a humanidade de suas catástrofes.

O fato é que, ao assumir o poderio político-econômico, a burguesia abandona seus ideais revolucionários (propiciar uma sociedade livre, autônoma e igualitária). Assim, ao invés de proporcionar a formação tal como a princípio idealizara, opta por semiformar, propiciar apenas conhecimentos necessários à manutenção do sistema vigente, garantindo, minimamente, conhecimentos técnico-instrumentais para o trabalho. Há uma visível unilateralidade formativa, pois somente o conhecimento instrumental é enaltecido na formação do sujeito que irá “disputar uma vaga de trabalho”.

Desse modo, a formação que outrora pretendia a plena realização das potencialidades humanas, encerra-se no sentido de mutilar o humano. Se assim for, tal proposta tem por resultado gerar a barbárie, já que as pulsões, até as mais primitivas, como o desejo de saciar a fome, por exemplo, são privadas de um grande contingente da população mundial. Remetendo a Freud, Adorno acredita que “[...] justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (ADORNO, 1995b, p. 157).

Adorno ainda complementa que a forma na qual a ameaçadora barbárie se reveste nos dias atuais é

[...] a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 1995b, p. 159).

Nesse sentido, a semiformação não é entendida como a formação pela metade e nem a ausência de cultura, mas sim a deformação da cultura e do ser humano, pois adapta os indivíduos ao que é imposto, colocando-os em condições de sub-existência e de heteronomia. Todo esse processo visa ao esvaziamento da consciência crítica e promove a dessensibilização – a tal ponto que o semiformado não tem consciência de sua própria condição e, de forma dogmática, vangloria-se pelo raso conhecimento que tem. Dessa maneira, corroboramos com Loureiro (2007, p. 528), quando nesse caso afirma que

As pessoas tranquilizam-se e até se orgulham do aparente enriquecimento cultural. Contudo, não desconfiam que, em verdade, pouco ou quase nada sabem daquilo que consomem. O que impera no indivíduo semiformado é o pensamento vazio sobre a capacidade de julgamento crítico. Esse império produz um recorrente incentivo a não reflexão.

Adorno (1995c, p. 71) também comenta que

[...] Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo. É sempre admirável a esperteza de que até os mais obtusos conseguem lançar mão quando se trata de defender malefícios [...].

Ocorre que, mesmo hoje, quaisquer propostas de formação do humano que persistam pela égide da semiformação, compromissadas apenas em oferecer o aparato técnico ou o utilitário da dimensão humana, tendem a conduzir os seres humanos à adaptação da realidade, pois

[...] nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e

impediu assim que os homens se educassem uns aos outros [...] (ADORNO, 2009, p. 02).

Tudo ainda se torna mais problemático, uma vez que a indústria cultural, ao mesmo tempo em que dissemina a ideologia que fortalece a degradação do humano pelo viés de uma perspectiva pragmática, exige cada vez mais qualificação na formação, o que incita consumos crescentes da semicultura – conhecimentos frenéticos, efêmeros e muitas vezes inúteis.

Como já podemos perceber, em termos de semiformação, o conceito de indústria cultural ocupa lugar de destaque, pois através do seu entendimento é possível compreender os diversos mecanismos que convertem a formação em semiformação. Sendo assim, procuramos nos aprofundar um pouco mais sobre esse conceito sem nos distanciarmos do eixo da formação cultural.

2.2 – Indústria Cultural e Semiformação

Tendo a sua gênese nos países industriais liberais, o desenvolvimento da indústria cultural, originalmente nos EUA, teve as expressões do *cinema, rádio, jazz e revistas*, decorrendo das leis gerais do capital (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Conforme afirma Loureiro, Adorno e Horkheimer, ao escreverem a *Dialética do Esclarecimento*, sentiram a necessidade de se abandonar o termo cultura de massas, substituindo-a pelo conceito *indústria cultural*. Isso porque os conceitos de cultura de massa e cultura popular “[...] induzem a pensar na existência de uma cultura de elite, ou uma alta cultura para as elites, em contraposição à cultura produzida pelo ou para o povo” (LOUREIRO, 2006, p. 43).

Assim, ao se referirem ao conceito de *indústria cultural*, Adorno e Horkheimer

[...] indicam a existência de uma cultura unificada que, apesar de ser classificada, na origem, como de elite ou popular, passa por redefinições nas condições de sua produção e reprodução em virtude das revoluções tecnológicas. Em outros termos, a indústria cultural é o índice da produção industrial de uma cultura não engendrada pelas

massas. Aparentemente espontânea, a cultura de massas está muito mais próxima dos mecanismos de seriação, segmentação e controle dos produtos culturais produzidos de forma fragmentada e para públicos diversos na sociedade (LOUREIRO, 2006, p. 43-44).

Apesar de seguir as regras da lógica de padronização, da racionalidade técnica e do mercado, a indústria cultural, ao mesmo tempo, “[...] conserva formas de produção individual. No entanto, para Adorno, esses resíduos individualistas integram e fortalecem a ideologia dessa indústria” (LOUREIRO, 2006, p. 44).

Assim, na acepção de Loureiro (2006, p. 44), a indústria cultural expressa

[...] a dinâmica da mercantilização da cultura na sociedade capitalista mais avançada, na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais. A cultura contemporânea [...] a tudo confere um ar de semelhança.

Embora os produtos da indústria cultural demonstrem um aparente ar de novidade, suas mercadorias surgem dotadas de uma marca previsível, pois é possível observar em todos eles um tom invariável que sempre se repete. Os produtos que se apresentam “[...] mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 102).

Assim, mais uma vez Loureiro (2006, p. 45) afirma que

[...] Para que a invariância do *sempre-mesmo* retorne sob a roupagem de novidade, o preço que se paga é o enfraquecimento da consciência temporal. Dessa forma, ao invés de se conceber o processo histórico em seu movimento, interessa o momento imediato e fugaz do consumo [...].

Adorno e Horkheimer comentam que, além de todos os atributos já citados de sedução, a indústria cultural ainda possui um forte apelo revestido de um espírito de entretenimento, ao ponto de ser reconhecida como a “[...] indústria da diversão. [Isso porque o] Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112).

O divertimento é incitado como forma de *permanecer de acordo* com as condições estabelecidas pela indústria cultural. Conforme Loureiro (2006, p. 46), no “[...] divertimento, deve-se esquecer a dor, deve-se não pensar. A sua base, portanto, é a impotência. Com efeito, o divertimento é uma fuga, mas não da realidade perversa [...]”. Na realidade, foge-se “[...] do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado. A libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação de si próprio” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, apud LOUREIRO, 2006, p. 46).

Para além da sedução, a diversão estimulada pela indústria cultural age sobre o tempo livre do trabalhador transformando-o como prolongamento do trabalho. Isso porque a lógica do mundo do trabalho se estende ao mundo do lazer:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Ao reproduzir o processo de trabalho no momento do lazer, surge o que Adorno e Horkheimer denominam de *a doença incurável de toda diversão*:

O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Como podemos ver em Adorno e Horkheimer, as pessoas procuram a diversão como promessa da felicidade e como forma de afastamento do trabalho massacrante, mas como sempre não encontram a realização da promessa. Assim, de forma sádica, a indústria cultural oferece a promessa do prazer

objetivado no consumo dos produtos culturais, mas priva as pessoas da completa satisfação. De acordo com Loureiro (2006, p. 47),

[...] Prazer controlado e fugaz que continua a submeter os clientes, entorpecidos pelas doses cada vez mais alucinantes de publicidade. Mais do que informar a existência de uma mercadoria, a publicidade cria uma imagem para ela, codifica nela promessas, valores, signos sociais e também guarda o segredo da renúncia e do sacrifício.

O apelo publicitário é tamanho que, através desse mecanismo, a indústria cultural formata os sentidos das pessoas, calcando-as supostas necessidades de consumo:

[...] As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Os indivíduos têm a doce ilusão de que, ao consumir determinados produtos, sentirão a esperada felicidade e satisfação que tanto procuram. Contudo, a necessidade não é suprida, pois as causas desta não são sequer problematizadas pelos sujeitos. A criticidade se esvai porque se quer os problemas e as causas que geram tal consumo são levados ao nível da consciência. A indústria cultural impede que se compreendam as engrenagens causadoras da condição de heteronomia por parte das pessoas.

Prova disso é a assertiva de Loureiro (2006, p. 48), quando afirma que

O argumento de que a indústria cultural apenas atende a uma necessidade espontânea do consumidor também dissimula o que Marx apontara: a produção não apenas satisfaz necessidades humanas, como também cria outras necessidades. Isso significa que, por meio da própria produção frenética de mercadorias, algumas necessidades são produzidas *artificialmente*, e o consumidor é impelido a senti-las como um desejo genuinamente seu.

Para Adorno e Horkheimer, a possibilidade de compreensão dos mecanismos que formatam os sentidos humanos, engendrados pela indústria cultural, reside na releitura do conceito *esquematismo* kantiano.²⁹

Na concepção de Loureiro (2006, p. 48-49), os frankfurtianos afirmam

[...] ter decifrado o segredo daquilo que, em Kant, é a faculdade *a priori* a agir secretamente na mediação entre os dados sensíveis organizados pelas formas da sensibilidade e as categorias do entendimento: o que é visto como um atributo *a priori* do sujeito, na verdade, é imposto ao sujeito pelo esquematismo da produção. Por isso, eles afirmam que o primeiro serviço prestado pela indústria cultural ao consumidor é o esquematismo.

E desse modo,

O *esquema*, para Kant, é esta condição formal e pura da sensibilidade que restringe o uso dos conceitos do entendimento. Já o *esquematismo* corresponde ao procedimento no qual o entendimento opera com estes esquemas [...] (LOUREIRO, 2006, p. 50).

Sendo o esquema aquilo que possibilita com que o objeto ganhe significação, o esquematismo kantiano, “[...] é o mecanismo mediador que garante a inteligibilidade dos perceptos humanos, ou seja, ele permite a compreensão dos fenômenos [...]” (LOUREIRO, 2006, p. 51). Nesse sentido, Adorno e Horkheimer apropriam-se desse conceito para explicarem o quanto a indústria cultural “[...] usurpa a faculdade do sujeito de associar o conteúdo de suas percepções às representações mais universais” (LOUREIRO, 2006, p. 51).

A indústria cultural apodera-se da capacidade de os indivíduos interpretarem os fenômenos. A compreensão do mundo é formatada a partir dos seus interesses. “[...] Isso faz com que os critérios para se avaliar, julgar, perceber a realidade sejam delimitados pelo mercado” (LOUREIRO, 2006, p. 52).

Nesse sentido, a indústria cultural perpetua a menoridade, fazendo prevalecer a heteronomia do sujeito, mas que,

²⁹ Rodrigo Duarte desenvolveu pesquisas relacionando o conceito de *esquematismo kantiano* e a indústria cultural. Em sua tese, Loureiro (2006) aborda esses conceitos a partir da contribuição de Duarte.

[...] devido aos mecanismos ideológicos, não é sentida como tal, pelo contrário, é experimentada como o exercício plenamente autônomo do indivíduo, tornado *massa* pela indústria cultural, que tem sua capacidade de crítica arrefecida a um tal nível que lhe impede a compreensão das engrenagens que o mantêm na pura heteronomia existencial (LOUREIRO, 2006, p. 52).

A regressão dos sentidos e o pensamento danificado são apenas “[...] uma faceta do tipo de formação ou, nas palavras de Adorno, da semiformação engendrada pelos mecanismos manipulatórios do capitalismo contemporâneo [...]” (LOUREIRO, 2006, p. 54). Tal regressão debilita as relações humanas com o mundo e a experiência em uma relação residual da vida.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 41-42), a regressão que converte os sujeitos em *massa* nada mais é senão

[...] a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas [...].

Toda essa incapacidade representa a insuficiência com que as pessoas têm, em meio aos processos vigentes de semiformação, de perceber o mundo conforme suas próprias impressões e tomarem as decisões conforme o seu próprio entendimento.

Os frankfurtianos ainda comentam que

[...] Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: [...] iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. [...] São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41-42).

Além desses mecanismos, apontamos ainda o processo de danificação da cultura, que pelo afã frenético do mercado, tem deturpado o cerne das produções humanas. Com vistas à mercadorização, os bens culturais são

esvaziados do seu conteúdo e imediatamente padronizados e seriados para o consumo.

Dessa forma, a produção cultural realmente dotada por “conteúdo de verdade” acaba por ser alijada e/ou pervertida por princípios do imediatismo. Assim, o esclarecimento, através do pensamento coisificado, desiste de sua própria realização e se converte em enganação das massas. O fato é que toda essa hegemonia de ordem utilitária não só expressa

[...] a submissão ampliada da vida social à lógica e aos ditames da racionalidade técnica característica do capitalismo contemporâneo, mas também alimenta facetas do atual processo de danificação cultural [e da vida humana, promovidas pela indústria cultural e semiformação] (LOUREIRO, 2007, p. 524).

Para estabelecer a relação entre coisificação do humano e danificação cultural em meio aos processos de semiformação, Adorno toma como referência primordial a contribuição de Karl Marx. É isso que mostramos a seguir.

2.3 – Coisificação do humano, Alienação e Semiformação

Diferentemente dos outros animais, o estatuto ontológico do ser humano, aquilo que faz o ser humano ser o que é, segundo Marx (2004),³⁰ é o *trabalho*. Movido pelas suas necessidades (básicas e complexas), o ser humano atua de forma inédita na natureza e nela se objetiva, isto é, ele exterioriza seu ser naquilo que realiza.

O trabalho é, portanto,

³⁰ Com relação aos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, tomo emprestadas as considerações de Della Fonte (2007, p. 332-333), onde a autora descreve que os textos elaborados por Marx no referido livro “[...] apresentam ideias embrionárias ao entrelaçar elementos daquilo que, mais tarde, Lênin considerou ser as três fontes do marxismo: a filosofia alemã, o socialismo francês e a economia política inglesa. Algumas dessas ideias foram aprofundadas ou, mesmo, revistas por Marx em obras posteriores [...]”. O que nos demanda “[...] alguns cuidados em função de uma série de elementos, em especial, das características e do contexto desses escritos na trajetória intelectual de Marx [...]”. Tendo em vista esse pressuposto, o nosso esforço recai, no atual momento do texto, no objetivo de visualizarmos, a partir de um diálogo com a tradição crítica, mais precisamente no texto de Marx “*Trabalho Estranhado e Propriedade Privada – trabalhando com alguns conceitos*”, encontrado nos *Manuscritos*, elementos fundamentais para analisarmos os porquês da coisificação humana, situação tão denunciada por Adorno em épocas do capitalismo tardio.

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, apud LOUREIRO, 2006, p. 5).

É por meio dessa atividade vital (o trabalho) que surge o mundo das objetivações humanas e que o ser humano se torna partícipe do gênero humano. Segundo Marx (2004, p. 84),

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente [...]. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico.

Assim, por meio do trabalho, o ser humano não produz apenas a si, mas se autoproduz como universalidade, como gênero humano, como o ser social.

Desse modo, o tornar-se humano requer necessariamente o momento dialético da *exteriorização* – o momento que evoca a contribuição ativa do indivíduo na (re)criação do mundo efetivo; e da *interiorização* do universo das objetivações, ou seja, do mundo da cultura (os modos de sentir, de pensar, de se expressar, de agir humano). Segundo Marx, esse momento tem que se dar de forma ativa, criadora e criativa por parte do sujeito.

São nesses termos que podemos compreender o conceito de objetividade em Marx. Diferentemente da objetividade positivista, que se refere a uma suposta neutralidade, a objetividade marxiana consiste no entendimento do ser *carente* e, conseqüentemente, no estabelecimento do conjunto de relações e inter-relações entre os entes existentes. Segundo Della Fonte (2009, p. 7), o desdobramento que podemos ter a partir dessa proposição é “[...] que ser

objetivo³¹ é também ser objeto para um outro ser. Em outros termos, sofrer a carência de um objeto implica ser um objeto de necessidade para um outro [...]”.

Nesse sentido, ter carência significa ter necessidade. Essa proposição é abrangente a todo ser, inclusive ao ser humano. Isso leva ao reconhecimento de que possuo necessidade de outrem e dele sou necessitado. Sendo o ser humano não auto-suficiente, não possui nele próprio as condições de sua própria sobrevivência e, portanto, carece de algo fora dele – o mundo da cultura. Da mesma forma que carece do patrimônio cultural para se humanizar também é carecido, enquanto aquele que é produtor da cultura. Novamente, corroboramos com Della Fonte (2009, p. 7), ao afirmar que

[...] Assim, o ser humano também é padecedor de carências. A ele falta a determinação de seu ser materializada em objetivações historicamente produzidas pelo trabalho – o mundo das produções culturais genéricas; no entanto, essa falta o impulsiona em direção a essa externalidade que, ao ser apropriada, cria condições para novas objetivações. Somente com a apropriação desse universo de objetivações produzidas histórica e socialmente que o sujeito pode se formar. Portanto, a subjetividade humana só se constitui a partir dessa base objetiva sobre a qual ela, ao ser constituída, também age.

Assim, a partir de Marx, podemos perceber um duplo aspecto do constituir humano: ao mesmo tempo em que se revela o padecimento de suas carências, também se move à satisfação de suas necessidades. E é justamente a *paixão* o sentimento que condensa o movimento humano de passividade e atividade (DELLA FONTE, 2007). Conforme o autor alemão,

“[...] A dominação da essência objetiva em mim [pois não me existo isolado, sozinho, e não me basto – sou carente], a irrupção sensível da minha atividade essencial [caminho na busca da minha satisfação pelo trabalho] é a *paixão*, que com isso se torna a atividade da minha essência” (MARX, 2004, p. 113).

³¹ Considerando que a palavra objetividade é uma derivação que se vincula a objeto, termo procedente do latim *objectus* que significa ação de pôr diante, aquilo que está diante de mim e apresenta aos olhos, Della Fonte (2009, p. 7), a partir de Marx, afirma que “[...] ser objetivo é padecer por ter seu ser fora de si. Esse é um traço de qualquer ser objetivo, inclusive do próprio ser humano [...]”. Assim, “[...] Todo existente é objetivo e, portanto, faz parte de um complexo concreto e está em relações diversas e sempre determinadas e, portanto, históricas com outros entes [...]” (DELLA FONTE, 2009, p. 7).

No entanto, é importante ressaltar que a *carência* trabalhada por Marx não deve ser tomada pelo sentido de *posse*, tal como é orquestrada pela indústria cultural e denunciada por Adorno. Numa sociedade onde a primazia é pelo ter e não pelo ser, as relações humanas tendem a deteriorização, já que os sujeitos são colocados na condição de objetos reificados.

Sendo diferente a essa perspectiva, as proposições marxianas buscam pelo real sentido do ser carente, permitindo o reconhecimento de que a si só não basta. Careço do outro porque não me constituo sozinho e, por isso, preciso do não-eu (natureza e os outros indivíduos). Essa concepção nos oferece um novo direcionamento nas relações humanas a contrapelo de toda relação deteriorada entre seres humanos e natureza observada na sociedade manipulada pelos princípios do capital.

Podemos, então, concluir que a formação do ser humano, sobretudo, é influenciada pelas condições e oportunidades ofertadas pelo meio cultural/social em que está inserido. Nesse sentido, Marx (2004) afirma que o processo de desefetivação da vida humana está intimamente relacionado ao trabalho alienado, e este, por sua vez e de forma dialética, está imbricado com a afirmação da propriedade privada.

Recorreremos então ao conceito de *Entfremdung* – palavra alemã que pode significar estranhamento/alienação – para situarmos melhor as teorizações de Adorno acerca da danificação da cultura e da coisificação do sujeito. O processo de estranhamento em Marx pode ser relacionado ao produto do trabalho, à atividade vital, ao gênero humano e ao próprio indivíduo.

Podemos observar, através da contribuição marxiana, uma grande contradição. Ora, se pelo trabalho, ocorre a produção do universo das objetivações do gênero humano, a apropriação do legado cultural deveria ser o direito de todos, isto é, todas as pessoas deveriam ter a oportunidade de se apropriar das produções humanas. Ocorre que, sob relações sociais de exploração, a grande parcela da população mundial fica alijada dessa apropriação. Isso causa uma ruptura e permite o estranhamento que gera, conforme Marx (2004), a *perda do objeto e a sujeição do indivíduo*.

A *perda do objeto* consiste na perda daquilo que pertence ao sujeito. Assim, se o mundo das objetivações pertence ao gênero humano, o universo cultural não deveria ser privado dos seres humanos. Marx afirma que o processo de estranhamento é decorrente da apropriação privada de uma pequena elite detentora dos meios de produção. Os bens culturais que deveriam ser oportunizados a todos são privatizados e disponibilizados nas mãos de poucos.

Ocorre tal como Adorno e Horkheimer (1985) apontam: o aumento da produtividade econômica que, por um lado, produz as plenas condições para um mundo mais justo, confere, por outro lado, o controle de grande parte da riqueza e aparato técnico a uma pequena parcela ou a grupos sociais.

É interessante observar o quanto as contribuições de Marx fundamentam as teorizações de Adorno concernente ao processo de mercantilização da cultura. Segundo o frankfurtiano, a indústria cultural busca a mercadorização da cultura, deteriorando assim o seu conteúdo de verdade e danificando a formação humana. Ao invés de formar, deformam-se os sujeitos numa sociedade regida pelo capitalismo tardio. Marx (2004, p.79) afirma que

[...] o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos [...].

A danificação da vida humana é intimamente relacionada à coisificação do humano e à fetichização da mercadoria. Nesse processo dialético, podemos identificar aquilo que Marx denomina de *sujeição do sujeito* ao objeto. Na relação do trabalho, o objeto adquire vida própria, de modo a possuir muito mais valor e força em detrimento de quem o produziu. Assim, o objeto parece assumir o poder de determinar a vida do sujeito, estabelecendo uma relação de posse. O *ser* aqui é determinado pelo *ter*. Nesses termos, a relação humana tende a deteriorar-se, pois as pessoas são vistas não como sujeitos, mas como objetos.

Assim, segundo Marx (2004, p. 80-81),

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital.

É a partir de Marx que podemos entender que o processo de alienação não se encerra apenas no produto do trabalho, mas também se estende na própria atividade vital, no gênero humano e no próprio indivíduo.

O estranhamento no âmbito do gênero humano decorre quando o indivíduo compreende que aquilo que produziu é apenas o produto de uma vida singular e imediata, e não uma produção que emana de uma coletividade histórica. As produções humanas são construções de sujeitos históricos e concretos e, portanto, são patrimônio de toda a humanidade. De acordo com Marx (2004, p. 84),

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada.

Isso ocorre porque o trabalho aparece apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência imediata – a necessidade que as pessoas têm de sobrevivência. Contudo, a vida produtiva contempla outros aspectos para além do somente *pragma*. Ela é a vida genérica: “[...] É a vida engendradora de vida [...]” (MARX, 2004, p. 84). Ocorre que no trabalho encontra-se o caráter inteiro do gênero humano.

Portanto, quando o trabalho estranhado “[...] reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física” (MARX, 2004, p. 85).

Por consequência, o trabalho estranhado faz do *ser genérico do homem* um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua existência *individual* e imediata. “[...] Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência *humana*” (MARX, 2004, p. 85).

Já o estranhamento na atividade vital – no próprio trabalho – decorre quando o próprio trabalhador não mais exerce sua autonomia no processo de criação do objeto. As normas, o tempo e todo o processo são ditados e pré-estabelecidos por outrem. Há um apelo pragmático muito forte, já que os objetivos que envolvem a produção já são dados. Assim, a alienação da atividade se dá quando o trabalho não cumpre mais uma ação criativa, criadora e transformadora que deveria ser. A atividade acaba sendo parcelada e determinada, perdendo a perspectiva de totalidade³² e ritmo.

No que concerne ao processo de alienação que desencadeia na vida do próprio indivíduo, o sujeito em questão não mais se reconhece a si próprio. O estranhamento consigo mesmo consiste no esvaziamento do próprio eu – da vida vazia. É uma condição de heteronomia, já que sua atividade intelectual e seus sentidos são formatados de tal forma que, não mais ele, mas outras entidades regem as decisões da sua vida. Ele não entende os porquês da vida e dos fenômenos sociais. Normalmente é conduzido pelas ideologias dominantes e não se apercebe disso, tal como ocorre pelo afã do consumo efêmero e frenético, promovido pela indústria cultural.

Dessa forma,

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A *exteriorização* (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa* (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele* (*ausser ilun*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência

³² A noção de totalidade, na tradição marxista, não se refere ao todo, mas à possibilidade de analisar/refletir o objeto de forma integrada, relacionando as dimensões do particular e do geral.

(*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81).

A relação de estranhamento é tamanha que o indivíduo passa a ser objeto e, por sua vez, o objeto passa a determinar a sua vida. Esses mecanismos presentes na alienação, respectivamente a coisificação do sujeito e fetichismo da mercadoria, promovem o que Adorno elabora como vida danificada e coisificada do humano. Segundo o autor, enquanto o animismo³³ havia dotado a todos os seres de uma alma, o industrialismo coisificara as almas. Assim,

[...] O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas as qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Nesse sentido, Adorno citado por Loureiro (2007, p. 533), argumenta que a fetichização da técnica tem despotencializado à aptidão de as pessoas amarem,³⁴ isto é, “[...] quando as relações humanas se transformam apenas em relações de troca, as pessoas e a natureza só interessam à medida que podem ser manipuladas [...]”.

Como mesmo afirma Marx, de quem com certeza Adorno é tributário,

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

³³ Teoria criada por E. B. Taylor, em 1871, segundo a qual os povos naturais atribuem a todos os seres da natureza uma ou várias almas. Fonte: Dicionário *on line* Priberam. Acesso em: 09 fev 2010. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=animismo>>.

³⁴ Para Adorno, o “[...] conceito de amor proposto distancia-se da vertente sentimentalista e moralizante comumente adotada [...]” (LOUREIRO, 2007, p. 533). “A capacidade para amar significa *profusão libidinal* na relação consigo e com os outros [...]” (LOUREIRO, 2007, p. 534).

Nessa passagem, é possível observar claramente o forte tom dialético com que o trabalhador se constitui frente ao processo de alienação. Adorno concorda com Marx ao expressar tais contradições na dialética do esclarecimento.

Para Marx (2004), quanto mais o trabalhador se apropria do mundo externo, através do trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida em um duplo aspecto: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, devido ao processo de alienação; e segundo, que tal mundo cada vez mais se encerra no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador.

Segundo este duplo sentido,

[...] o trabalhador se torna, portanto, um servo do seu objeto. Primeiro, porque ele recebe um *objeto do trabalho*, isto é, recebe *trabalho*; e, segundo, porque recebe *meios de subsistência*. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como *sujeito físico*. O auge desta servidão é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador (MARX, 2004, p. 81-82).

Dessa forma, o trabalho parece ser estranho ao trabalhador, pois parece não pertencer a ele. Ao invés de afirmá-lo como ser humano, desenvolve um processo de desumanização. Marx comenta que

[...] O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Ausserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim [...] a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2004, p. 82-83).

A consequência imediata apontada por Marx acerca do homem alienar-se do produto do seu trabalho, da sua atividade vital e do seu ser genérico “[...] é o *estranhamento do homem pelo [próprio] homem*” (MARX, 2004, p. 85). Nesses

termos, o estranhamento do homem se expressa na relação em que o homem está para com o outro homem. O outro passa a ser objeto e não mais sujeito.

Ora, se

[...] a relação do homem consigo mesmo lhe é primeiramente *objetiva, efetiva*, pela sua relação com o outro homem. Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto *estranho*, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona como ele de forma tal que um outro homem estranho (*fremd*) a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não-livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem (MARX, 2004, p. 86-87).

O *auto-estranhamento* só pode aparecer através da relação no mundo prático-efetivo. Portanto, por meio do trabalho estranhado, o homem engendra não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção, mas sua relação com outros humanos e consigo mesmo.

[...] Assim como ele [engendra] a sua própria produção para a sua desefetivação (*Entwirklichung*), para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele, ele engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como estranha de si a sua própria atividade, ele apropria para o estranho (*Fremde*) a atividade não própria deste (MARX, 2004, p. 87).

As causas, segundo Marx, estão na propriedade privada. A riqueza é produzida, mas só é apropriada por poucos. Ocorre, então, por causa da desapropriação, o estranhamento: o produtor é alienado e sua produção é assimilada por outros. O produtor não se vê como pertencente daquilo que produz. Daí decorre uma das facetas da alienação.

Marx (2004, p. 108) afirma que

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como *meios de vida*, e a vida, à qual servem de meio, é a *vida da propriedade privada*: trabalho e capitalização.

São nesses termos que os processos de alienação remetem à danificação da vida humana. Isto é, empobrecem significativamente não só os modos de vida humana, mas, sobretudo, o constituir humano nas suas inter-relações com a natureza, os outros seres humanos, consigo mesmo e com as produções historicamente construídas. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 35),

[...] O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo [...].

Adorno ainda afirma que ligado ao processo de coisificação do espírito está a relação atual da exacerbação da técnica. Conforme autor (1995d, p. 132-133), atualmente, a relação que estabelecemos com a técnica tem algo de exagerado, irracional e patogênico. E ainda afirma que

[...] Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigido à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas [...].

O que podemos abstrair de tudo isso é que, em um processo dialético, o trabalho alienado remete à unilateralidade formativa, pois as faculdades e os sentidos humanos tendem a tornar-se fragmentados, tacanhos, rudes, danificados, remetendo à semiformação. Por estar estranhado, o homem permanece na condição de menoridade, submetendo-se ao julgo ideológico de outrem.

Em termos formativos, não é de se estranhar o porquê que as leis do mercado exacerbam o âmbito da racionalidade técnica-instrumental na formação do sujeito/trabalhador. Nesse âmbito da racionalidade, os objetivos em questão não são problematizados, havendo somente a preocupação com os meios úteis e eficazes à realização dos fins pré-estabelecidos. É por isso que Adorno

afirma que o pensamento que não pensa a si mesmo, está fadado a adaptação ao existente.

Portanto, é na exaltação da ordem utilitária da vida, que o homem tem sua consciência crítica arrefecida, seus sentidos formatados e sua vida empobrecida diante dos processos de alienação promovidos pela indústria cultural e pela semiformação.

Desse modo, Loureiro (2007, p. 527) nos assevera que

A crítica adorniana ao pragmatismo vincula-se eminentemente à análise histórica de absolutização da faceta instrumental da razão com o advento da sociedade capitalista e, em especial, com a sua configuração contemporânea, marcada pela expansão da lógica da mercantilização da cultura, sintetizada no termo indústria cultural.

Contudo, em meio ao afã pragmático que predomina e influencia as nossas vidas, a resposta que Adorno nos presenteia é justamente compreender que a formação/cultura (*Bildung*) possui, de fato, o caráter dialético, isto é, ela apresenta um duplo caráter: a dimensão da **integração** e da **transformação**. A dimensão integrativa do processo formativo consiste na apropriação das referências culturais na dinâmica social, através da apreensão de costumes, crenças, valores, conceitos da vida social. Só a partir da assimilação da dinâmica social é que se podem abrir possibilidades para a transformação através da ação ativa do sujeito.

É fato que a cultura é determinada pelo modo de produção da vida humana em um momento histórico, porém, ela não é apenas integração ou adaptação do indivíduo, pois contribui para a (re)produção do modo de vida humano. A problemática se instaura quando apenas a dimensão da adaptação é privilegiada na formação do indivíduo. Este, segundo Adorno, é um dos desdobramentos possíveis à semiformação cultural.

2.4 – Formação cultural como Resistência³⁵

A partir de Adorno, podemos compreender que a formação/cultura pode tanto reforçar a adaptação do indivíduo em meio a uma sociedade que o danifica como também pode oferecer possibilidade de resistir a ela através da auto-reflexão-crítica dos processos que promovem a dominação. Conforme a acepção adorniana, a noção de *Bildung* envolve necessariamente a tensão dialética entre adaptação e emancipação, heteronomia e autonomia, integração e liberdade. O problema é que, em grande parte, a sociedade capitalista enaltece a dimensão da heteronomia e anula o ideal emancipatório que outrora a burguesia defendia.

Levar ao plano da consciência a crítica da sociedade capitalista e os seus modos de danificação da vida humana mostra-se como um dos primeiros passos rumo à postura de resistência defendida por Adorno. De acordo com o referido autor, a única concretização efetiva da emancipação consiste

[...] em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para resistência [...] (ADORNO, 1995a, p. 182-183).

Desse modo, começaríamos a despertar a consciência frente àquilo que formata os nossos pensamentos e desejos, “[...] despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente [...]” (ADORNO, 1995a, p. 183).

Adorno não tem a pretensão e nem confere confiança à elaboração de modelos ideais de formação e/ou educação. Isso porque, segundo o autor, tais modelos trazem em seu bojo elementos de heteronomia caracterizados por ser um momento autoritário que é imposto a partir do exterior. O frankfurtiano confessa se preocupar, sobretudo, com a “[...] *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política [...]”. Ora, se vivemos em uma “democracia”,

³⁵ O conceito de *resistência* não consiste em um mecanismo de defesa que não procura lidar com as contradições. Mas como *práxis* na busca de identificar e enfrentar os problemas da realidade.

esta só funcionaria e operaria conforme o seu conceito se a sociedade democrática também fosse uma sociedade de pessoas emancipadas. “[...] Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995e, p. 141-142).

Contudo, é importante ressaltar que, no processo emancipatório defendido por Adorno, a *Bildung* não é isenta de momentos heterônimos na formação. Aqui a herança de Kant, à luz dos pressupostos marxistas, vigora. Nesse processo, o necessário papel mediador desenvolvido por educadores se realiza quando os mesmos se tornam “supérfluos”, ou seja, quando o sujeito não mais precisa de se orientar pela tutela de outrem, e sim pelo próprio entendimento crítico.

Também é importante entender que o conceito de emancipação adorniano não deve ser apropriado e categorizado como uma perspectiva de “modelo ideal” de formação. A *resistência* defendida por Adorno deve ser entendida como uma *práxis* que caminhe a contrapelo da total adaptação ao existente. Daí a importância de transcender para o âmbito da consciência a leitura crítica da realidade.

Loureiro (2007, p. 535), salienta que “[...] a força de resistência do pensamento apresenta-se quando este plenifica a sua vocação negativa, sendo concebido fora do esquema da sua imediata aplicação [...]”. O pensamento negativo prima pela negação do imediatamente dado e pensa para além do já pensado. É através dessa forma de pensar que Adorno fundamenta a perspectiva da *Bildung* como resistência crítica da realidade. A partir do pensamento negativo pode vir o conhecer do objeto para além do que está aparente, sem subsumir as totalidades.

Por sua vez, sendo a realidade objetiva, podemos ressaltar uma outra característica do pensamento adorniano: a *proeminência do objeto*. Isto porque “[...] todos os conceitos, incluídos os filosóficos, têm sua origem no que não é conceitual, já que são por sua vez parte da realidade” (ADORNO, apud ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 90). A partir dessa perspectiva, podemos compreender que o pensamento crítico sem a devida referência ao objeto é inconcebível. Então,

Se, por um lado, o objeto determina o pensamento e não o contrário, por outro, o pensamento reage em face do não-idêntico e recebe em si aquilo que ele não é. De acordo com Zuin et al. (2000, p. 90-91), “como bom materialista que é, Adorno enfatiza a proeminência do objeto sobre o sujeito (...). É verdade que o objeto só pode ser pensado por meio do sujeito, mas o sujeito é impensável, até como idéia, sem o objeto”. Contudo, para Adorno, o primado do objeto não significa a coisificação da consciência, pois, para se tornar possível, o conhecimento requer a mediação do sujeito racional [...] (LOUREIRO, 2007, p. 533).

Em termos de emancipação, Adorno confessa ser possível elencar dois problemas que afetam a sua realização. Em primeiro lugar, encontra-se a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, onde a organização do mundo “[...] converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera [em muitos momentos] toda a educação [...]” (ADORNO, 1995e, p. 143). Já com relação ao segundo problema, o referido autor aponta a questão da adaptação. De certo modo, a emancipação significa o mesmo que “[...] conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995e, p. 143).

Como vimos, é bem verdade que para a realização da *Bildung*, é necessário o momento da adaptação que se consubstancia no processo de apropriação do patrimônio cultural historicamente construído. No entanto, não podemos esquecer que esse processo é dialético e, necessariamente, envolve a participação ativa e transformadora do sujeito. O viver humano não pode se encerrar somente no âmbito adaptativo. Conforme afirma Adorno (1995e, p. 143), a

[...] educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior [...].

Nesse sentido, podemos concordar que a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas, ao mesmo tempo, o indivíduo não deve se

colocar de forma que anule suas qualidades pessoais: “[...] A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador [...]” (ADORNO, 1995e, p. 144).

Tendo em vista o pressuposto de que a importância da educação em relação à realidade muda historicamente e considerando que, em termos atuais, a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens, nesse momento de conformismo onipresente caberia às instituições responsáveis pela educação a tarefa de fortalecer o processo de resistência do que fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995e).

A partir das proposições adornianas, podemos entender que a consciência da realidade tem que ser, necessariamente, elaborada no processo formativo do sujeito, sendo “[...] realizada a partir da primeira educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida [...]” (ADORNO, 1995e, p. 146).

Uma formação que resista a todo o apelo pragmático e que se coloque a contrapelo das perspectivas semiformativas hegemônicas, tem que se voltar ao conceito trabalhado por Marx acerca da *omnilateralidade*.

Segundo o autor, o constituir humano, ou seja, a apropriação *sensível* da essência e da vida humana, não pode ser apreendida apenas no sentido imediato e unilateral, não pode caminhar somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*. Isso porque o “[...] homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total [...]” (MARX, 2004, p. 108).

Em contraposição à unilateralidade, o omnilateral aborda a ideia da ampla direção, ou seja, a diversidade de lados. Assim, ao abordar que a essência do ser humano é omnilateral, Marx indica que aquilo que o homem é – o mundo das objetivações (mundo da cultura) – possui diversas dimensões do seu viver. Portanto, para plenificar a vida, o humano deve ter contato com esse universo rico da cultura de maneira mais diversa possível, já que o ser humano também é dotado de diversas faculdades e sentidos que possibilitam a apropriação e a construção de si próprio e da realidade.

Isso é muito importante porque vai a contrapelo da unilateralidade fortemente apregoadado pela semiformação. A formação omnilateral abre para as diversas possibilidades do constituir humano. Orientar-se tendo em vista a omnilateralidade humana significa pensar em uma formação que abarque suas diversas dimensões, sobretudo, os aspectos estéticos e intelectivos, como é defendido por Adorno.

Portanto, pensar em uma formação omnilateral, é enxergar a possibilidade de enriquecer a vida e a relação do ser humano com o mundo: “[...] O homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade da manifestação humana na vida [...]” (MARX, 2004, p. 112), que estabelece uma relação solidária entre a natureza e outros homens. Assim, o sujeito tem o direito à oportunidade de se apropriar do universo rico da cultura, que no seu constituir humano, possa desenvolver plenamente suas diversas faculdades (senso crítico e os sentidos) de forma diversa.

Como o ser humano não nasce pronto, mas se constitui ao longo da sua vida, a formação dos sentidos, do pensar e dos afetos humanos se desenvolvem ao longo da história à medida que o mundo humano (cultural) se constrói. Uma faculdade humana se constitui pela presença do objeto humano/social³⁶ (mundo objetivado da cultura). Essa assertiva abre possibilidades para o processo formativo. Por isso, acreditamos que há abertura para perspectivas formativas que contemplem uma formação humana mais ampla. Marx (2004, p. 110-111) corrobora quando afirma que

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O sentido constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacanho. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata com alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é

³⁶ O objeto é social quando o objeto é humanizado, trabalhado, transformado em cultura a partir de um processo dialético (assimilação e negação). A negação abre possibilidade para (re)construção.

necessária tanto para fazer *humanos os sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural.

Dessa forma, corroboramos com Della Fonte (2007, p. 334), quando a autora afirma que

Ora, o fundamental é perceber que, na constituição do indivíduo, os sentidos e sentimentos são socialmente engendrados e se distanciam do mundo animal, constrangido pela necessidade imediata. Eles se humanizam à medida que se produzem objetivações humanas e estas são apropriadas em meio a relações sociais [...].

Dessa maneira, compreendemos que é na relação com a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que “[...] se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetivada na forma, por exemplo, de *um ouvido musical* [...]” (DELLA FONTE, 2007, p. 335). Daí a defesa adorniana por uma formação humana mais ampla que envolva experiências sensíveis e críticas da realidade e que não se encerre apenas em vivências no âmbito utilitário.

A partir de Adorno, entendemos que aqueles que são impelidos para além do conhecimento do cotidiano rumo à autoconsciência crítica são aqueles que mais facilmente podem desmistificar as ideologias e as artimanhas da indústria cultural e do capital. Conforme o autor, o indivíduo só se emancipa quando “[...] se liberta [da constante imposição] do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico [...]” (ADORNO, 1995c, p. 67-68).

Adorno (1995c, p. 69), então, nos esclarece que

[...] A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade.

É no âmbito da experiência formativa do sujeito que encontramos o outro aspecto da *Bildung*. Como vimos, a regressão da vida humana promovida pela indústria cultural e pela semiformação tem gerado o enaltecimento do utilitarismo, da racionalidade técnica e das relações humanas imediatas. Em muitos momentos, o sujeito é levado pelo afã do mercado, sendo conduzido cada vez mais a consumos frenéticos e efêmeros. Por conta das imposições do capital, o tempo e o ritmo acelerados passam a controlar a vida das pessoas, de tal forma que suas relações humanas e suas experiências com o conhecimento tornam-se tacanhas e empobrecidas; são meras vivências.³⁷

Com relação a essa situação, Loureiro (2007, p. 534) nos chama a atenção para a importância da “paciência” como elemento ao pensamento filosófico. De acordo com a perspectiva adorniana, analisar criticamente a realidade, exige o “[...] olhar demorado sobre o objeto, sem querer forçá-lo [...]”. Desse modo, Adorno salienta a necessidade de ter o cuidado com os conceitos, já que a falta de um olhar paciente pode demandar análises rasas do objeto e o empobrecimento da experiência.

Ao se perguntar o porquê da atual inaptidão a experiência, Adorno (1995e, p. 149) nos ajuda a pensar que todo esse fenômeno não está ligado a simples ausência de funções ou de possibilidades, mas seria proveniente “[...] de um antagonismo em relação à esfera da consciência [...]”.

Ao expor tal pensamento, o frankfurtiano confessa que, em termos atuais, é provável que exista um número incontável de pessoas que nutre um sentimento de aversão à educação. De acordo com o autor, tais pessoas

[...] querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias, porque isto só dificulta sua orientação. Na adolescência desenvolve-se, por exemplo, o tipo que afirma – se posso recorrer mais uma vez à música -: “A época da música séria já passou; a música de nosso tempo é o *jazz* ou o *beat*”. Isto não é uma experiência primária, mas sim, se posso usar a expressão nietzschiana, um fenômeno de ressentimento. Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua ‘orientação existencial’ [...]. Por isto, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade [...] (ADORNO, 1995e, p. 149-150).

³⁷ Retomaremos os conceitos de experiência e vivência mais adiante. Perceberemos as diferenças de tais conceitos, cunhados por Walter Benjamin e apropriados por Adorno.

Ocorre que a constituição da aptidão à experiência consiste essencialmente na conscientização e, ao mesmo tempo, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas reações que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Conforme Adorno (1995e, p. 150), não se trata apenas da ausência de formação, “[...] mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam [...]”.

Adorno crê que toda essa discussão se vincula intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. De forma geral, esse conceito é apropriado de modo estreito, significando apenas a capacidade formal de pensar. Porém, o que o referido autor caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade e a relação entre o pensamento do sujeito e o objeto. Sem dúvida nenhuma, esse sentido mais profundo da consciência não é apenas o desenvolvimento lógico e formal, mas corresponde

[...] à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação (ADORNO, 1995e, p. 151).

Nesses termos, podemos entender que, para Adorno, o investimento na formação emancipadora que objetiva a passagem da heteronomia para a autonomia do sujeito necessariamente implica a elaboração da consciência crítica da realidade como resistência ao que é imposto e imediato. Assim, se a formação humana deve se colocar como resistência, então deve, na mesma medida, elaborar na consciência a luta a favor da desbarbarização. Conforme a afirmação adorniana, a “[...] exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...]” (ADORNO, 1995d, p. 119).

O que ocorreu em Auschwitz talvez tenha sido a maior manifestação de barbárie vista em pleno século XX e contra a qual a educação deve se dirigir. No entanto, a barbárie continuará a existir

[...] enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. [...] Apesar da não-visibilidade atual dos

infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz [...] (ADORNO, 1995d, p. 119).

O fato é que se

[...] a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas [...] (ADORNO, 1995d, p. 119).

Daí a necessidade, em uma primeira instância, da conscientização sobre as condições sociais e psicológicas que desencadeiam a coisificação do humano e a barbárie. Adorno comenta que a reflexão em relação a evitar a repetição de Auschwitz ainda é obscurecida. De acordo com o autor, o terror ocorrido em Auschwitz

[...] não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente [...] (ADORNO, 1995d, p. 119).

Partindo, então, do pressuposto de que os culpados são aqueles que, desprovidos de consciência, voltam o seu ódio e sua fúria agressiva às pessoas, Adorno (1995d, p. 121) complementa que é necessário “[...] contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias [...]”. Nesse contexto, segundo a perspectiva adorniana, a educação tem o sentido dirigido a uma “auto-reflexão crítica”.

Nesse sentido, Adorno recorre a Freud e ressalva que, dentre os conhecimentos legados ao “pai da psicanálise”, um dos mais perspicazes e que contribui à compreensão dos atos regressos de barbárie parece ser “[...] aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório [...]” (ADORNO, 1995d, p. 119).

Ao seguir Freud, Adorno (1995d, p. 122) considera que o mal-estar na cultura possui o seu lado social. Por isso, segundo a acepção adorniana, é possível

[...] falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional.

De uma perspectiva sociológica, Adorno (1995d, p. 122) ousa acrescentar que a nossa sociedade (ocidental capitalista), “[...] ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação [...]”. Essas tendências estão extremamente desenvolvidas abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. De acordo com a perspectiva adorniana, a pressão do geral dominante sobre tudo que é particular tem uma tendência a

[...] destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades [...] (ADORNO, 1995d, p. 122).

Assim, quando Adorno (1995d, p. 123) fala em educação após Auschwitz, ele se refere, sobretudo, a duas questões: primeiro à educação infantil, principalmente a primeira infância, já que a barbárie deve ser combatida desde muito cedo; e em segundo, ao esclarecimento geral,

[...] que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes [...].

Nesses termos, o “[...] único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação [...]” (ADORNO, 1995d, p. 125).

Adorno (1995d, p. 136) ressalta que se a consciência cultural fosse efetivamente “[...] perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se revelaram com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas

tivessem evitado melhor aqueles traços”. Ele considera que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é

[...] contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles [...] (ADORNO, 1995d, p. 127).

Nesse contexto, bastaria pensar nas primeiras experiências de cada um na escola, hábitos populares, ou ritos de iniciação de qualquer espécie que infligem dor física e humilhação a uma pessoa como preço a se sentir um filiado ou membro do coletivo. Adorno ainda comenta que

[...] A brutalidade de hábitos tais como os trotes³⁸ de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteceram e cultivaram tais barbaridades com nome de ‘costumes’ [...] (ADORNO, 1995d, p. 128).

Além da pressão coletiva sobre o individual, Adorno ainda relaciona outros importantes aspectos, tais como o crescente nacionalismo, a autoridade e a identificação do eu fraco ao líder, como parte do mecanismo propulsor da barbárie ocorrida em Auschwitz. O que preocupa demasiadamente o referido autor é a possibilidade de todo esse terror voltar a acontecer. O fato é que tal ameaça não se extinguirá se ainda houver a manutenção dos mecanismos que engendram a barbárie.

Daí a importância de levar ao plano da consciência tais mecanismos. E nesse sentido, Adorno afirma ser imprescindível a *elaboração do passado*. A proposta dessa elaboração exige tempo e, sobretudo, a reflexão sobre si mesmo e sobre a relação com os outros que costumam ser destinatários da violência.

Seria preciso tornar conscientes nos próprios sujeitos os mecanismos que provocam neles os atos bárbaros. A elaboração do passado “[...] como

³⁸ Para maiores aprofundamentos sobre como os trotes, na atualidade, têm se convertido em atos bárbaros, é fundamental ver o estudo elaborado por Antônio A. S. Zuin no livro: *O Trote na Universidade. Passagens de um rito de iniciação*, da editora Cortez.

esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu [...]" (ADORNO, 1995f, p. 48).

No entanto, é importante ter em mente que a simples conscientização ainda não é a resolução dos males da sociedade, mas um passo importante para que o sujeito assuma uma postura crítica e sensível diante da realidade. Assim, Adorno (1995f, p. 48-49) afirma que

[...] Se quisermos contrapor objetivamente algo ao perigo objetivo, não bastará lançar mão de uma simples ideia, ainda que seja a ideia da liberdade ou da humanidade, cuja conformação abstrata, como vimos, não significa grande coisa para as pessoas. [...] O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.

O fato é que tudo dependerá da maneira pelo qual o passado será referido e elaborado no presente. Se

[...] permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível. Naturalmente, para isto será necessária uma educação dos educadores [...] (ADORNO, 1995f, p. 46).

Até esse momento pudemos apreender aquilo que talvez tenha se constituído como uma aproximação da profunda teoria adorniana acerca da *Bildung* e das demais categorias a ela relacionada.

As considerações até aqui levantadas serviram como fundamento para fomentarmos um diálogo pertinente entre os pensamentos kantianos e adornianos sobre a formação humana e a formação continuada de professores. Tal esforço será apresentado no capítulo seguinte, onde procuramos construir uma discussão defendendo o pensar da formação continuada de professores a partir de uma perspectiva de formação humana mais ampla.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE KANT E ADORNO

Neste capítulo, pretendemos indicar as possíveis relações entre a discussão de formação humana de Kant e Adorno e o tema específico da formação continuada de professores. Assinalar em que as reflexões de ambos contribuem para a concepção de formação continuada adotada neste trabalho é uma tarefa, no mínimo, desafiadora. Isso porque esses dois autores não sistematizaram especificamente nenhum pensamento referente ao tema. Suas contribuições referem-se à discussão geral da *Bildung*. Desse modo, elaborar relações entre os aportes kantianos e adornianos e a formação continuada nos exigiu certas mediações e precauções no que se refere aos contextos da história e da filosofia.³⁹ Além disso, recorreremos a outros autores cujas argumentações se aproximam de alguns desdobramentos que Kant e Adorno nos provocam a pensar em termos do nosso objeto de estudo.

Poderíamos, então, nos perguntar: quais relações são possíveis estabelecer entre a concepção geral de *Bildung* em Kant e Adorno e a formação continuada de professores? Quais indicações tais autores podem oferecer como elementos problematizadores e potencializadores à discussão da formação desses profissionais nos dias atuais?

Nas discussões dos capítulos anteriores, percebemos que tanto Kant como Adorno defendem uma perspectiva de formação humana ampla. De forma geral, ambos concebem como o *fin último* do processo formativo a emancipação do sujeito.⁴⁰

³⁹ É importante ressaltar que nossas considerações, aqui mencionadas, ainda são de caráter embrionário e introdutório. Esperamos, com a nossa discussão, elaborar tons provocativos para futuras reflexões no âmbito da formação continuada de professores.

⁴⁰ No capítulo anterior, evidenciamos prováveis aproximações e distanciamentos entre Kant e Adorno no que se refere à discussão da *Bildung*.

A partir dos autores, podemos entender que o constituir humano envolve, dentre outros aspectos, o contato com o rico universo das produções humanas que, ao longo da história, foi objetivada em termos de cultura. Contudo, no processo formativo, o ser humano não se coloca apenas de forma passiva em relação à apropriação cultural. Desse modo, os autores concebem a *Bildung* como um processo que envolve momentos de passividade e atividade por parte do sujeito.

O fato é que Kant e Adorno nos ajudam a pensar que o projeto de emancipação, o objetivo primordial da *Bildung*, deve se processar necessariamente de forma ampla. Nesse sentido, eles nos inspiram a refletir que, para plenificar a vida, o indivíduo deve ter contato com o universo rico da cultura de maneira mais diversa possível, já que o ser humano também é dotado de diversas faculdades e sentidos que possibilitam a apropriação e a construção de si próprio e da realidade.

O que podemos abstrair, sobretudo, das contribuições kantianas e adornianas é a possibilidade de pensar a formação continuada de professores sob a ótica de uma formação humana mais ampla, de tal forma que enriqueça não somente o âmbito profissional, mas a vida do professor.

Sobre a formação profissional, Severino (2006, p. 97) nos assevera que

[...] Nenhum profissional será, efetivamente em sua prática histórica, apenas um técnico; ele será necessariamente um sujeito interpelado pela história, pela sociedade, pela cultura e pela humanidade, devendo dar-lhes respostas que vão muito além de seu desempenho puramente operacional no âmbito da produção [...].

Com essa afirmativa, Severino assinala que, para além da necessidade da fundamentação específica responsável pela efetivação do trabalho docente, não devemos perder de vista o horizonte de uma formação humana na vida profissional. Nesses termos, Severino (2006, p. 93) argumenta a favor da necessidade de uma “[...] formação humana geral, que deve estar envolvida em qualquer outra modalidade de formação técnico-profissional e por ela pressuposta”.

A tese aqui discutida se refere ao fato de que nenhuma formação profissional deve prescindir de uma formação humana geral. Ora, se partimos do pressuposto de que todo âmbito profissional é um desdobramento da vida humana, então, qualquer definição por uma formação profissional não deve se limitar exclusivamente ao saber-fazer da sua profissão.

Essa redução representa, para a tradição marxista ao qual Adorno se filia, um aspecto da alienação humana. Nesse caso, o horizonte formativo omnilateral é substituído por uma formação unilateral na qual ganha proeminência a racionalidade técnica em detrimento à racionalidade emancipatória.

Nesse sentido, a formação consiste em

[...] um devir, modo de ser que se caracteriza por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade [...] (SEVERINO, 2006, p. 96).

Dessa maneira, a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, mas “[...] fundamentalmente *um investimento formativo do humano*, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva [...]” (SEVERINO, 2006, p. 96).

Se considerarmos tal afirmativa, então, caberia incluir, na formação profissional, “conhecimentos inúteis”, ou seja, aspectos mais amplos e não direta e imediatamente vinculados ao exercício da profissão, como:

[...] o desenvolvimento ao máximo da *sensibilidade ética e estética das pessoas, com vistas ao delineamento do telos* da vida e da própria educação, o que só pode ser feito graças a uma profunda percepção da condição humana. Sentir a razão de ser da existência e a pulsação da vida. Esta exigência decorre da condição social e cultural do nosso existir histórico. Não estamos apenas lançados frente às necessidades da sobrevivência junto ao mundo material, nossa subsistência tem a ver com o existir no seio da sociedade e de uma cultura simbólica, por nós mesmos criadas, em decorrência do exercício de nossa subjetividade. Nossa situação existencial nos insere numa malha complexa de elementos pertinentes à convivência social, com sua trama de relações de poder, bem como pertinentes ao universo simbólico de nossa subjetividade (SEVERINO, 2006, p. 96).

Desse ponto de vista, o *telos* da formação humana deve contribuir para o entendimento do significado do existir humano na história, ou seja, a compreensão de “[...] que os homens possam ir constituindo subjetivamente a cultura objetiva de seu mundo [...]” (SEVERINO, 2006, p. 99).

É por isso que a tarefa humana, com relação às gerações seguintes, é a de humanizar o ser humano. O próprio Kant já mencionara isto. Desse modo, é através do processar dessa tarefa que o ser humano se afirma como gênero. Conforme Severino (2006, p. 99),

[...] é por isso que o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, tanto quanto das demais modalidades de exercício da subjetividade, se torna relevante no caso de toda formação profissional [...]. Essa capacidade de pensar a totalidade, de forma integrada, é dimensão imprescindível na formação profissional, sob pena de se transformar essa em mera habilitação técnico-operacional, vazia de significado humano.

É importante ressaltar que a formação cultural ampla não é um apêndice que se soma à constituição profissional; portanto, não é um elemento externo a ser acrescentado ao exercício de uma profissão. A nosso ver, a formação cultural é o solo que fomenta uma atuação profissional densa e ampla. No presente caso, advogar por esse vínculo implica assumir uma posição que vai a contrapelo da unilateralidade da alienação do trabalho e da semiformação.

Logo, não se trata de esvaziar os conhecimentos específicos do âmbito da sua área de intervenção em detrimento de discussões gerais e macro, mas perceber que a atuação profissional em um campo específico é enriquecida quando o sujeito tem a chance de desenvolver várias dimensões do seu viver.

No caso do saber-fazer específico dos professores, essa relação se torna ainda mais primordial devido a, pelo menos, dois fatores: a diversidade que envolve o magistério e a função que cumpre a escola.

A categoria do magistério mantém uma unidade (pelo ser professor) e, ao mesmo tempo, uma grande diversidade, dada, por exemplo, pela distribuição de professores de acordo com suas disciplinas específicas; ao nível de escolarização que atuam; as funções que ocupam; etc. Portanto, se existe uma

especificidade característica do trabalho docente, há, também, outras especificidades se considerarmos a diversidade apontada.

É legítimo que cada professor, na sua especificidade, considere a sua contribuição para a formação do aluno. Porém, também se corre o risco de pulverizar por demais o trabalho na escola a ponto de gerar preconceitos e incompreensões entre os professores acerca do lugar que ocupam algumas matérias no currículo escolar. Muitas vezes, o professor de Matemática oculta a sua formação cultural danificada alegando, por exemplo, que ele não é professor de português, por isso, não precisa conhecer alguns clássicos da literatura, nem falar corretamente a língua materna. Por sua vez, o professor de Educação Física pode alegar que não é professor de história, portanto, não necessita abordar aspectos históricos relevantes da constituição das práticas corporais.

O trabalho educativo de cada um desses professores fica comprometido na sua especificidade. A visão de uma formação continuada no horizonte de uma formação cultural ampla sinaliza que, sem negar a especificidade de atuação em suas áreas específicas, os professores transitam em formas variadas de conhecimento, reconhecem e compreendem a legitimidade desses saberes no contexto escolar.

Por outro lado, o trabalho educativo do professor demanda essa dimensão ampliada de formação devido à função que a escola possui no processo de constituição do ser humano.

A escola cumpre o papel mediador entre os conhecimentos historicamente construídos e o processo de constituição do sujeito. Porém, para entendermos melhor o papel mediador da instituição escolar, tomaremos emprestada a relação estabelecida entre escola e conhecimento, elaborada por Della Fonte (2007).⁴¹

Conforme a autora, de forma ontológica, o saber sempre foi considerado como um elemento essencial à *práxis* humana, desde a esfera cotidiana da vida até

⁴¹ Inspirada na noção de *Eros* platônico e de paixão em Marx, Della Fonte (2007) elabora uma relação entre a instituição escolar e a apropriação do saber.

as objetivações mais elaboradas e sistematizadas, como a filosofia, a ciência, a política e as artes.

Dessa forma, ao buscar meios para realização de fins postos no processo do trabalho,

[...] o ser humano necessita conhecer o sistema causal dos objetos, suas qualidades e propriedades, ele precisa desvelar as determinações do objeto a fim de guiar sua ação e o modo específico de transformá-lo. Desta maneira, [...] o ser humano produz um universo de objetivações (conhecimentos, hábitos, valores, conceitos, ideias, formas de sentir, etc.), um mundo de genericidade sem o qual não pode se formar como indivíduo. Para se constituir, ele precisa tornar essa produção objetivada parte de sua natureza [...] (DELLA FONTE, 2007, p. 337).

Portanto, o ser humano necessita, para se tornar indivíduo, apropriar-se desse mundo da genericidade humana, incorporando tais objetivações como parte da sua natureza. Ao encaminhar esse processo,

[...] o ser humano reproduz em si mesmo as funções e aptidões criadas historicamente pela humanidade, convertendo-as em capacidades próprias e instaurando a possibilidade de produzir novas objetivações humanas (DELLA FONTE, 2007, p. 337).

Se o ser humano carece do saber para se constituir como tal, então a educação “[...] porta uma dimensão amorosa, desejante, na qual o saber é, para o ser humano, uma ausência, uma necessidade que toca diretamente a sua condição de humano” (DELLA FONTE, 2007, p. 337).

Sendo uma dimensão do trabalho pedagógico, é por isso que a autora concebe ao amor educativo o papel de mediação entre o ser humano e o saber produzido por outras gerações e acumulado historicamente.

Nesse sentido, a autora segue as orientações da pedagogia histórico-crítica e afirma que o amor educativo escolar ganha sentido peculiar à medida que o papel da escola consiste na socialização desse saber sistematizado. Segundo Della Fonte (2007, p. 338), o trabalho educativo escolar manifesta a sua faceta amorosa quando

[...] é mediadora entre o saber espontâneo, popular, e o saber sistematizado, erudito. Não se trata de mediação unilateral que aniquila o saber espontâneo, mas de uma radicalização dos laços entre esses modos de conhecer. Por mais diversos que sejam, os tipos de saber possuem um traço comum: eles buscam, por meio de sua particularidade, apreender e representar a objetividade do mundo no intuito de orientar a ação humana rumo a alguns fins. Por certo, as formas sistematizadas de conhecimento são derivações dos modos espontâneos do conhecer. Contudo, isso não impede ao saber sistematizado de também possuir, em relação às crenças, valores, formas de sentir, hábito, ideias do viver espontâneo, uma autonomia relativa: ele pode confirmar e desenvolver, assim como criticar essas objetivações da esfera cotidiana da vida social.

Por outro lado, é importante entender que levar o sujeito a reconhecer que a generalidade humana deve ser concebida como carência demanda uma intervenção intencional e organizada, portanto, pedagógica. Nesse ponto, Della Fonte (2007, p. 339) corrobora com Duarte ao afirmar que “[...] a prática pedagógica escolar revela sua face amorosa ao assumir a mediação entre a vivência espontânea e a condução consciente da vida [...]”.

Todas as proposições acerca do *telos* da instituição escolar nos trazem indícios para a compreensão da especificidade do trabalho docente. A primeira impressão que temos é que, de forma geral, o trabalho pedagógico do professor abarca todas as ações organizadas e sistematizadas que possibilitem a efetivação do papel mediador entre o sujeito em formação e a apropriação/produção do conhecimento historicamente construído.

De certa forma, nossa impressão se confirma quando observamos a definição dada por Saviani (1991, p. 21) com relação à peculiaridade do trabalho educativo.⁴² De acordo com o autor,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

⁴² Assim como Duarte (1996) partiremos da hipótese de que a prática pedagógica escolar se define como um trabalho, o *trabalho educativo*.

Podemos apontar, então, que o trabalho educativo está relacionado à formação do ser humano enquanto indivíduo e à reprodução do próprio gênero humano. O produto deste trabalho refere-se dialeticamente à reprodução do indivíduo e da sociedade.

O fato de que o processo formativo dos sujeitos tenha historicamente passado à condição de um processo direto e intencional está relacionado à necessidade do caráter mediador entre o âmbito da vida cotidiana e a participação dos indivíduos nas esferas não-cotidianas da atividade social (DUARTE, 1996).

Mas por que é importante a mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas da vida?

Conforme a definição de Heller (2007), a vida cotidiana é a vida de todo ser humano. Independentemente de qual papel desenvolve na sociedade, o indivíduo vive cotidianamente. Ele participa com todos os aspectos de sua individualidade: seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas ideias e suas ideologias. Porém, não possui tempo e nem possibilidade na vida cotidiana para gozar desses aspectos em plenitude.

A cotidianidade abarca as dimensões da organização do trabalho, da vida privada, dos lazeres e do descanso, da atividade social sistematizada, do intercâmbio e da purificação. Ela também implica, ao sujeito, a necessidade da assimilação da manipulação das coisas fundamentais a sua sobrevivência (que são a linguagem, os objetos/instrumentos e os costumes sociais). A relação estabelecida entre os conhecimentos cotidianos e o indivíduo é de caráter espontâneo e imediato – ação automática desprovida de reflexão.

Sendo então a vida cotidiana âmbito da vida humana, é importante ressaltar que o ser humano contém

[...] *tanto* a particularidade *quanto* o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos [...] (HELLER, 2007, p. 22).

Desse modo, abstraímos que a união vital do genérico e do particular é a forma característica da vida inteira. Mas quando tomamos consciência da própria genericidade humana? Heller (2007) nos faz compreender que é a partir da relação consciente do sujeito com as produções humanas elaboradas e sistematizadas da esfera do não-cotidiano, como a ciência, a filosofia, a arte, a política e a moral. Daí o reforço à importância, no processo de constituição do sujeito, o papel mediador entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da vida.

Por outro lado, Duarte (1996, p. 50) afirma que por justamente a vida cotidiana ter se tornado cada vez mais complexa, exige cada vez mais “[...] a utilização de conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea e natural [...]”. Portanto, o desdobramento que observamos é que não só a vida cotidiana, mas também as esferas não-cotidianas da vida social estão a exigir uma formação cada vez mais desenvolvida e ampla para que os sujeitos possam enfrentar os complexos problemas da sociedade contemporânea. Essa necessidade também sobressai na figura do professor, principalmente se levarmos em conta a finalidade do seu trabalho educativo.

Sendo assim, o professor precisa, para efetivar sua tarefa educativa, manter

[...] uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social [...] (DUARTE, 1996, p. 51).

E se o professor não consegue estabelecer essa relação consciente entre a prática pedagógica e a prática social, então teremos nesse caso, como consequência da alienação do trabalho educativo, “[...] sua manutenção no plano empírico o que, por sua vez, limitará o trabalho educativo ao âmbito da mera reprodução da cotidianidade alienada tanto do aluno quanto do educador [...]” (DUARTE, 1996, p. 53).

Nesse viés, tal como ocorre nas relações de trabalho alienado, a atividade de trabalho docente pode se tornar um simples meio de assegurar sua existência, “[...] um simples meio de satisfazer a necessidade da existência ao invés de ser

uma atividade na qual ele, o educador, se reproduza a níveis cada vez mais elevados como indivíduo pertencente ao gênero humano [...]” (DUARTE, 1996, p. 53).

No entanto, é preciso salientar que a alienação no caso do trabalho educativo possui uma diferença fundamental com relação aos outros ramos de trabalho. Diferentemente da atividade docente, o produto do trabalho pode não ser prejudicado no processo de alienação: “[...] O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano [...]” (DUARTE, 1996, p. 56). Já no caso do trabalho educativo, a alienação do professor “[...] perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando [...]” (DUARTE, 1996, p. 56).

De acordo com Duarte (1996, p. 56),

[...] se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

Dessa forma, é imprescindível entender que o trabalho educativo necessariamente envolve a faceta cotidiana da vida, mas não se restringe a ela. A exacerbação do âmbito cotidiano no processo educativo e, sua conseqüente absolutização, pode implicar prejuízos iminentes tanto no processo formativo do educador quanto do educando.

Como docentes, somos movidos a responder a desafios imediatos e cotidianos no trabalho pedagógico, porém, também somos como seres humano-genéricos, chamados a contribuir com soluções a questões histórico-sociais. Em termos frankfurtianos, isso significa que o trabalho do professor mobiliza, ao mesmo tempo, a racionalidade instrumental e a emancipatória.

Esse fato relaciona-se ao próprio objetivo da escola de

[...] estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. Isso não significa pretender anular o cotidiano do aluno, o que seria, por si só, impossível. O que se pretende é que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos (DUARTE, 1996, p. 58).

Diante dessas considerações, percebemos o agravante que pode ter uma formação cultural empobrecida para o professor cuja função primordial é de ordem formativa.

A partir dessa noção, teríamos elementos para conceber a formação continuada de professores como um processo permanente que, inspirado no projeto de emancipação do aluno, envolveria um contínuo movimento de apropriação do acervo cultural produzido pela história. Ora, se a função mediadora do professor é contribuir para essa apropriação por parte do aluno, então, esse docente precisa também se colocar nesse processo que contribuirá para a sua própria formação humana.

Inspirados nas proposições kantianas, podemos pensar que a formação continuada envolve uma “adesão” pessoal do professor a investir em sua profissão. Kant aponta as possíveis causas que influenciam a permanência do ser humano no estado de heteronomia: a preguiça, a covardia e a pressão do geral sobre as pessoas. Conforme o autor, o ser humano é o próprio culpado quando a causa da menoridade não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. Nesse sentido, é preciso ter *coragem* no processar da *Bildung*, mesmo reconhecendo ser penoso/sofrido para si o desvencilhar da menoridade que praticamente se tornou a própria natureza.

No que se refere ao trabalho educativo, em muitas situações a formação continuada pode ser inviabilizada devido às próprias condições de trabalho da instituição escolar. Em outros casos, o não engajamento com relação às propostas de formação ofertadas na escola e para além dela se justifica devido à difícil rotina composta, em muitos casos, de jornada dupla e até tripla de trabalho. Contudo, apesar de limitada, a ação do indivíduo não deve ser vista

como impossível. Muitas vezes, também é preciso, além de possuir condições objetivas, ter coragem e, sobretudo, abertura para se colocar como ser ativo no processo de sua formação continuada.⁴³

Contudo, Kant também assegura que a conquista da maioria não é assunto apenas da ordem subjetiva. Há que se considerar se o próprio contexto propicia um ambiente de liberdade.

Ora, se a formação continuada, segundo Rodrigues e Esteves (apud NUNES, 2000, p. 06), caracteriza-se como aquela realizada ao longo da carreira profissional “[...] após a aquisição da certificação profissional inicial privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial”, então, podemos pressupor que essa formação é um elemento imprescindível do trabalho docente.

Por isso, as lutas do magistério para incluir, nas políticas públicas educacionais, a formação continuada como constitutiva de seu trabalho e de sua jornada laboral (a inclusão de momentos ditos de formação oficialmente adotados pelas escolas e redes de ensino; o direito de participar de eventos acadêmicos diversos, muitas vezes, com ajuda financeira por parte do poder público; licenças remuneradas de afastamento para a realização de cursos de pós-graduação;⁴⁴ o direito à “meia-entrada” em cinemas, entre outras situações). Ao agir dessa forma, os professores revelam que a formação continuada precisa ser reconhecida, em termos sociais, como inerente ao exercício de seu trabalho. Esse reconhecimento precisa ganhar materialidade nas condições do exercício da profissão e ser assegurada pelo Estado.

⁴³ O engajamento ou o não engajamento subjetivo no trabalho educativo é um tema que já tem sido explorado por alguns trabalhos acadêmicos. Os atuais estudos realizados no Laboratório de Estudos em Educação Física (Lesef) do CEFD/UFES, sob a coordenação do professor Valter Bracht, são uma importante fonte de aproximação desta temática.

⁴⁴ Geralmente a liberação da licença ao professorado segue a especificações do regime próprio das redes públicas de ensino. No entanto, é importante ressaltar que esta determinação é assegurada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96), que no seu inciso II, art. 67, afirma “[...] que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...]” (BRASIL, 1996, p. 23).

A nosso ver, a formação continuada de professores também se apresenta como uma tensão entre vivência e experiência formativa. Aqui podemos relacionar essas duas dimensões com o que desenvolvemos acerca da vida cotidiana e não-cotidiana.

A partir da noção de cotidiano e não-cotidiano, compreendemos que o conceito de prática pedagógica contempla, de forma dialética, o caráter de prática imediata e de prática social-histórica.

A prática imediata envolve os conhecimentos, as problemáticas e os anseios do cotidiano, presentes na “sala de aula”. A relação que se estabelece com a teoria é de ordem utilitária, o que gera a busca por saberes imediatos e instrumentais para a satisfação dos desafios escolares.

Já a noção de prática social-histórica abarca as esferas não-cotidianas da vida humana. Essa concepção remete à elevação consciente das questões e dos desafios humano-genéricos. A relação estabelecida com os conhecimentos teóricos se dá com o intuito de enriquecer e potencializar a vida humana.

No entanto, quando a relação dialética entre a prática imediata e a prática social é ameaçada, instaura-se o predomínio de uma sobre a outra. No momento em que é somente concebida a noção de prática imediata torna-se problemático estabelecer o papel mediador, já explicitado, conferido ao trabalho educativo do professor.

Nesse sentido, as postulações da filosofia adorniana, bem como dos demais autores trabalhados nesse capítulo, ajuda-nos a entender que a prática não deve ser concebida apenas sob o enfoque imediato e unilateral. Ela também representa um construto de várias gerações, o que denota também uma dimensão histórica e social.

Desse modo, se tivermos como pressuposto o âmbito histórico característico da prática pedagógica, poderíamos conceber perspectivas de formação continuada para além da priorização da noção de prática imediata, de reflexibilidade somente a partir do micro e das questões intra-escolares. Ora, a prática imediata e os problemas imediatos também devem ser objetos de

discussão da formação continuada à medida que nos remete a um problematizar e reconstruir, de forma coletiva, práticas sociais e históricas que permeiam a instituição escolar.

Em contrapelo ao conceito de experiência que se encerra no âmbito da vivência – do conhecimento à prática imediata –, a concepção adorniana sugere o entendimento da experiência como uma “viagem”, no qual partindo e se distanciando momentaneamente do cotidiano, retornaria da viagem do não-cotidiano da vida mais enriquecido, tudo com o intuito de redimensionar a prática pedagógica (entendida como prática imediata e histórico-social).

O acesso “[...] às formas elaboradas de conhecimento envolve o distanciamento do viver cotidiano e, ao mesmo tempo, uma nova aproximação no qual esse cotidiano pode ser redimensionado, reavaliado e enriquecido [...]” (DELLA FONTE, 2007, p. 338).

Dessa forma, a possibilidade de os indivíduos redimensionarem as hierarquias das atividades cotidianas e os valores que as geram se processa através da aproximação com o âmbito não-cotidiano da vida – que remete aos conhecimentos humanos mais elaborados tal como a filosofia, a ciência, a arte, a literatura, a política, a ética.

A teoria, então, cumpre o papel mediador que não só contribui para a formação e o enriquecimento do nosso exercício profissional, mas também da vida inteira do humano.

É necessário reconhecer que ambas, teoria e prática, de fato são aspectos distintos da vida humana. Sendo a prática a fonte da teoria, uma é potencialmente capaz de nutrir e enriquecer a outra. O ponto de equilíbrio seria estabelecer justamente uma ponte de diálogo entre esses dois âmbitos da vida.

Porém, é necessário questionar se o papel mediador da teoria, aquele capaz de enriquecer a prática, dar-se-ia por qualquer teorização?

Adorno nos estimula a considerar que a teoria cumpre um papel de negatividade. Em que consiste essa afirmação? O pensamento negativo nega de fato o que é imediatamente dado, questiona o que se apresenta como

hegemônico, pensa para além do já pensado e para além do simples aparente. Este remete ao exercício da autonomia já que exige a fuga da condição heterônoma. Esse pensamento também sugere a crítica da realidade objetiva – faceta unilateral da acomodação da cultura – como também do próprio pensamento. Pensar propostas de formação continuada alijada do pensamento negativo é desprender-se de todo o potencial emancipador e entregar-se à mera adaptação do imediatamente dado.

Através da negação chegamos ao conceito de experiência, apontada por Adorno, como conscientização da realidade. A consciência, aqui, não se restringe ao sentido de capacidade formal de pensar, mas abrange o pensar em relação à realidade e a relação entre o pensamento do sujeito e o objeto. Tal proposição abre possibilidades para entender a *Bildung* como o processo de resistência aos mecanismos de alienação através do pensamento auto-reflexivo.

Porém, a crítica à realidade, bem fundamentada e sistematizada, só é possível a partir da apropriação do mundo das objetivações humanas. Nesse quesito, especialmente nos remetemos a Kant e a relação estabelecida entre heteronomia e autonomia.

Conforme Kant, para o indivíduo alcançar uma condição de autonomia na vida é imprescindível a passagem dele pelas veredas da heteronomia. Somente a partir da tutela de outrem, que a criança vai dar os seus primeiros passos rumo a dirigir suas ações pelo viés de seu próprio discernimento. É claro que Kant elabora esse conceito na concepção de uma pedagogia que prima pela formação do sujeito, que se inicia logo nos seus primeiros anos de vida. No entanto, o nosso esforço se configura na tentativa de estabelecer relações entre esse conceito kantiano e o processo formativo do professor.

Tal como Kant elabora, só é possível o sujeito alcançar uma condição crítica e autônoma da realidade se, antes, partir de uma condição de heteronomia, que nesse caso, pode ser entendido como assimilar os conhecimentos historicamente produzidos por outrem. Em outras palavras: para que o educador possa intervir de forma crítica (autônoma), é necessário que,

primeiramente, se aproprie daquilo que já foi produzido, em termos de cultura, para que ele possa negar ou afirmar como conhecimento relevante a ser transmitido para a posteridade.

Adorno também considera que o âmbito da cultura envolve, ao mesmo tempo, a dimensão de adaptação e de emancipação. O sujeito se constitui ao integrar elementos sociais já existentes; ao fazer isso, tem a chance de construir novas objetivações. Em nosso caso, é importante compreender essa dialética de modo a evitar duas posições problemáticas: a de compreender a formação cultural como mera acomodação do sujeito e reprodução da realidade; e a de defender um processo de autonomia esvaziado das produções humanas construídas historicamente.

A autonomia do professor, então, é construída à medida que ele tem a chance de se apropriar ativamente do que foi construído em termos teóricos e práticos acerca dos problemas que enfrenta: os desafios da sua prática pedagógica (imediatos e sociais). É por meio da heteronomia que ele se emancipa.

PARTE 2
ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS GERAIS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Nesta parte, analisamos a produção acadêmica da Educação Física concernente à formação continuada de professores. Para tanto, elegemos como foco a discussão atual vinculada em periódicos, por se configurarem em importantes meios de divulgação do conhecimento produzido no campo. Por razões questionáveis, a atual política de valorização das publicações em periódicos, fomentada pela CAPES, para fins de avaliação de programas brasileiros de pós-graduação, acaba por pressionar intelectuais da área a utilizarem as revistas como meio primordial de socialização da produção do conhecimento acadêmico. A nosso ver, os periódicos têm assumido um lugar central nos processos da divulgação do saber científico-acadêmico no Brasil e, assim, tomá-los como nossa fonte nos pareceu uma escolha legítima.

Desse modo, dirigimos, então, nossa atenção às produções acadêmicas (artigos, ensaios, relatos e resenhas) de quatro revistas da Educação Física que têm chance de divulgar textos vinculados ao tema em questão, a saber: *Revista Movimento*⁴⁵ e *Revista Motriz*⁴⁶ – que segundo a *Web Qualis*⁴⁷ foram classificadas como B1 (a maior qualificação dentre os periódicos brasileiros no campo da Educação Física); *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*

⁴⁵ A *Revista Movimento* é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O seu escopo é publicar pesquisas acadêmicas sobre temas relacionados à Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais. Sua periodicidade é trimestral e pode ser conferida no endereço eletrônico: < <http://seer.ufrgs.br/Movimento/index>>.

⁴⁶ A *Revista Motriz* é publicada pelo Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, do campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, estado de São Paulo. Tem como missão a divulgação da produção acadêmica em Ciências da Motricidade Humana e áreas relacionadas, objetivando contribuir com a discussão e o desenvolvimento do conhecimento desses campos. Sua periodicidade é trimestral. Pode ser encontrada no endereço eletrônico < <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/index>>.

⁴⁷ É um aplicativo do portal da CAPES utilizado para classificar os veículos de divulgação da produção acadêmica dos cursos de pós-graduação no Brasil. As informações apresentadas foram consultadas no início do primeiro semestre de 2010 no site: < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>.

(RBCE)⁴⁸ e *Revista Pensar a Prática*⁴⁹ – qualificadas como B2 e B3 (estratos indicativos de qualidade que se seguem, em ordem decrescente, ao índice mais elevado B1) respectivamente. Porém, informações mais atualizadas obtidas na avaliação trienal da *Qualis*⁵⁰, referentes aos anos de 2007, 2008 e 2009, indicam mudanças nas classificações da Revista Motriz (de B1 para B2). A nova avaliação define assim: *Revista Movimento: B1; RBCE e Revista Motriz: B2; e Revista Pensar a Prática: B3*. Apesar da atual mudança, os critérios de seleção dos periódicos da presente dissertação não sofreram maiores impactos.

Optamos por considerar os trabalhos de 2000 a 2009 – caracterizando um recorte de dez anos – na tentativa de evidenciar a discussão mais atual da área referente à formação continuada de professores de Educação Física.

Os textos foram selecionados a partir da presença dos termos *formação continuada*, *formação contínua* e/ou *formação permanente* no título e/ou no resumo.

No período dos últimos dez anos, as quatro revistas publicaram 1.199 trabalhos acadêmicos.⁵¹ Desse universo, apenas dezoito artigos (aproximadamente 1,5%) foram selecionados por evidenciar, no título e/ou no resumo, os termos que se referem à formação continuada. Portanto, no interstício analisado, não se encontrou nas referidas revistas um número expressivo de produções sobre o assunto. Tal dado se apresenta como preocupante, já que,

⁴⁸ A RBCE, sob a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes, é uma revista acadêmica que, desde 1979. Na ocasião de seu lançamento, vem contribuindo com a tarefa de divulgar e intervir na produção de conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte. Atualmente, a RBCE, conta com a publicação quadrimestral e está disponível no domínio eletrônico: <
<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=index>>.

⁴⁹ Desde o seu lançamento em 1998, a *Pensar a Prática* avança como veículo de divulgação da produção acadêmica em Educação Física, caracterizado como um dos principais difusores do conhecimento da região Centro-Oeste do país. Atualmente, a revista alcança repercussão acadêmica nacional e internacional. A *Pensar a Prática* está sob a coordenação da Universidade Federal de Goiás e conta com a periodicidade da publicação quadrimestral. Encontra-se disponível no: <
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/index>>.

⁵⁰ A avaliação trienal da *Qualis* foi concedida pela CAPES e nos foi informada pelo atual coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado da UFES, em outubro de 2010.

⁵¹ No período de 2000 a 2009, a RBCE e a Revista Motriz publicaram 359 trabalhos cada uma; a Revista Movimento 284; e a Revista Pensar a Prática 197 produções.

contraditoriamente, a formação continuada tem se mostrado um tema em evidência nas discussões das políticas públicas e do meio acadêmico.

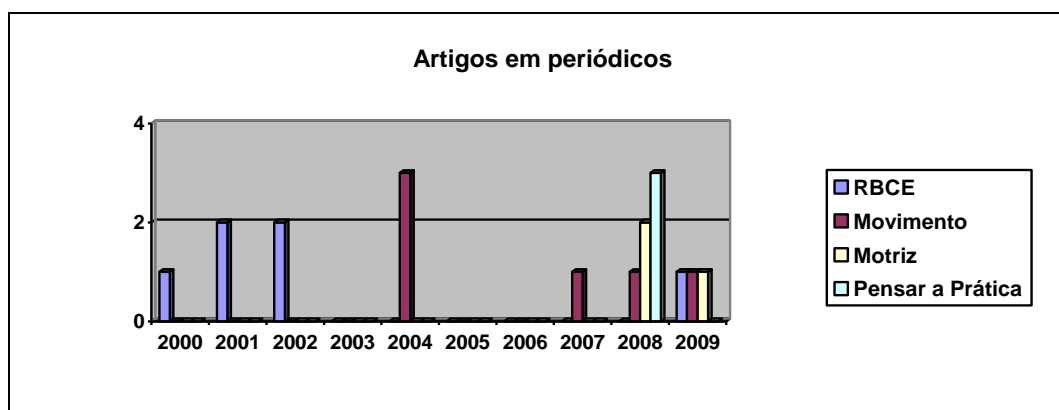
Esse contexto nos estimula a elaborar alguns questionamentos: quais motivos poderiam explicar esse número de artigos tão pequeno? Será que esse cenário se modificaria caso levássemos em consideração outras formas de produção acadêmica, tais como livros, teses, dissertações e trabalhos apresentados e/ou publicados em anais de eventos? Em termos de publicação em periódicos, os intelectuais da Educação Física têm recorrido a revistas de outras áreas (o campo da Educação, por exemplo)? Caso essa hipótese seja plausível, o que os levou a proceder dessa forma? Ou será possível que, nesses últimos dez anos, tais periódicos privilegiaram outros temas mais prementes para o campo? Apesar de levantarmos essas questões, admitimos que nossa pesquisa não possui elementos que esclareçam essa situação.

Desses dezoito trabalhos, encontramos:

- seis artigos na RBCE – Mendes e Pires (2009); Sayão (2002); Bracht et al. (2002); Molina e Molina Neto (2001); Caldeira (2001); Vieira (2000).
- seis na Revista Movimento – Heringer e Figueiredo (2009); Cristino e Krug (2008); Falkenbach et al. (2007); Palafox (2004); Amaral (2004); Terra (2004).
- três na Revista Motriz – Belão, Machado e Mori (2009); Folle et al. (2008); Oliveira e Ramos (2008).
- e três trabalhos na Revista Pensar a Prática – Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008); Bonorino Figueiredo e Rigo (2008); Rezer e Fensterseifer (2008).

No Gráfico 1, podemos visualizar a quantidade de artigos publicados em suas respectivas revistas no período de 2000 a 2009.

Gráfico 1: Distribuição de artigos encontrados nas revistas no período de 2000 à 2009.



Pode-se perceber que o primeiro texto que aparece, no período considerado, data de 2000. No entanto, em 2008 obtivemos o maior número de produções sobre o tema (seis artigos - 1/3 do total das publicações em dez anos). Por outro lado, observamos a ausência de publicações concernentes à formação continuada nos anos de 2003, 2005 e 2006. Portanto, ao longo desses anos, o tema da formação continuada não esteve na pauta de discussão dessas revistas. Poderíamos indagar as causas desse fenômeno, mas aqui novamente temos poucos subsídios para esboçar qualquer resposta.

Um mapa mais preciso demonstrando a distribuição da produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de Educação Física baseado numa periodização maior poderia revelar se, antes do intervalo considerado na presente pesquisa, a área já se aventurava nessa discussão. Em todo caso, a existência desses hiatos mencionados sugere uma situação paradoxal de ruptura de um suposto debate já existente na produção acadêmica ou de ausência de regularidade no tratamento do referido tema. Nesse caso, a depender apenas das revistas, a formação continuada é um assunto muito recente na área, já que a maioria das publicações se concentra nos anos de 2007, 2008 e 2009 (dez das dezoito publicações encontradas).

Esclarecer as questões apresentadas seria relevante para avaliar a familiaridade e maturidade do campo acadêmico da Educação Física em relação à formação continuada. Principalmente se levarmos em consideração os dados trazidos por André et al. (1999) que evidenciam a presença dessa

discussão no campo educacional geral desde o início da década de 1990.⁵² Estaríamos diante de uma dissonância entre a produção acadêmica da Educação Física em relação à área geral da educação? Considerando ainda a hegemonia de revistas vinculadas ao campo das Ciências Médicas, os intelectuais da Educação Física estariam explorando as possibilidades de publicação em periódicos não necessariamente específicos da área? Essas indagações ficam em aberto.

Devido ao procedimento utilizado para a escolha dos artigos, deparamo-nos com a seguinte situação: encontramos artigos nos quais o tema da formação continuada é central, mas também encontramos textos nos quais o assunto ocupa um lugar mais marginal. Dos dezoito artigos citados, apenas sete centralizam suas discussões na formação continuada: Bracht et al. (2002); Molina e Molina Neto (2001); Caldeira (2001); Cristino e Krug (2008); Heringer e Figueiredo (2009); Oliveira e Ramos (2008); Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008). Os outros onze trabalhos abordam a temática dando um enfoque periférico: Mendes e Pires (2009); Sayão (2002); Vieira (2000); Falkenbach et al. (2007); Palafox (2004); Amaral (2004); Terra (2004); Folle et al. (2008); Belão, Machado e Mori (2009); Bonorino Figueiredo e Rigo (2008); Rezer e Fensterseifer (2008).

Além da classificação baseada no enfoque dado ao tema *formação continuada*, observamos que, em geral, os artigos trabalham com noções amplas a respeito da temática. Isso quer dizer que, ao evidenciar a conceituação de formação continuada, os autores não reduzem esse processo a um evento isolado, por mais que possam priorizar, em suas análises, um determinado momento formativo.

Essa questão emerge à medida em que exemplificamos a compreensão de formação continuada vinculada a propostas de formação em serviço atreladas a cursos/grupos de estudo; à pesquisa-ação/pesquisa formativa; à

⁵² Ao analisar teses e dissertações sobre formação de professores de 1990 a 1996, André et al. (1990) identificam que 14,8% da produção dizem respeito à formação continuada. Já nos periódicos de 1990 a 1997, esse tema se faz presente em 26% dos artigos publicados. Por sua vez, esse percentual abaixa para 22% quando se trata de trabalhos apresentados no GT-Formação de Professores nas reuniões anuais de 1992 a 1998 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

capacitação/qualificação/formação “crítico-reflexiva” necessária a resoluções de problemas ou a mudanças da prática pedagógica; à formação ampliada para além da prática reflexiva, a práticas de formação de responsabilidade institucional e pessoal; à atualização mediante a insuficiências da formação inicial; à especialização e à pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*; a possibilidades de resgatar a complexidade do exercício docente e/ou desmistificar conceitos; e à rememoração de vivências da infância com o intuito de produzir formas de ação no cotidiano escolar. As compreensões sobre a formação continuada segundo as fontes podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Compreensão de formação continuada identificados nas produções dos respectivos autores.

Formação Continuada	Fontes
<i>Formação continuada em serviço vinculada a cursos/grupos de estudo</i>	Mendes e Pires (2009) Amaral (2004) Palafox (2004) Terra (2004) Sayão (2002) Molina e Molina Neto (2001)
<i>Formação continuada relacionada à pesquisa como formação/pesquisa-ação</i>	Mendes e Pires (2009) Palafox (2004) Bracht et al. (2002) Molina e Molina Neto (2001)
<i>Capacitação/ qualificação/ Formação “crítico-reflexiva” necessária à resolução de problemas oriundos da prática pedagógica ou vinculados a sua mudança</i>	Cristino e Krug (2008) Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) Falkenbach et al. (2007) Amaral (2004) Palafox (2004) Terra (2004) Bracht et al. (2002) Caldeira (2001)
<i>Formação continuada ampliada para além das problemáticas da prática pedagógica</i>	Palafox (2004)
<i>Práticas de formação de responsabilidade institucional e pessoal</i>	Heringer e Figueiredo (2009) Cristino e Krug (2008) Bracht et al. (2002) Molina e Molina Neto (2001)

<i>Atualização/ capacitação mediante a insuficiência da formação inicial</i>	Oliveira e Ramos (2008) Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) Sayão (2002) Vieira (2002)
<i>Formação continuada relacionada a cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu</i>	Belão, Machado e Mori (2009) Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) Bracht et al. (2002)
<i>Formação continuada como possibilidade de resgatar a complexidade do exercício da docência e/ou desmistificar conceitos</i>	Rezer e Fensterseifer (2008) Cristino e Krug (2008)
<i>Formação continuada como possibilidade de rememorar vivências da infância com o intuito de produzir formas de ação no cotidiano escolar</i>	Bonorino Figueiredo e Rigo (2008)

De acordo com o Quadro 1, grande parte dos artigos listados se reportam à formação continuada como um processo que não se limita a um único momento formativo. O estudo elaborado por Mendes e Pires (2009), por exemplo, relata uma pesquisa-ação relacionada ao tema mídia-educação em uma escola pública de Florianópolis/SC. Tal temática foi trabalhada no curso de formação continuada, através de reuniões/reflexões entre os professores e nas intervenções com os alunos. Os autores do artigo comentam que a pesquisa possibilitou a reflexão e a tematização do discurso midiático no âmbito das aulas de Educação Física Escolar a partir dos Jogos Pan-Americanos de 2007. Desse modo, tanto o curso como a pesquisa a seu respeito se apresentam como perspectivas de formação continuada, já que o trabalho desenvolvido se constituiu como “[...] estratégia indireta de formação contínua dos professores para a temática [...]” (MENDES; PIRES, 2009, p. 79).

Um outro exemplo se refere ao texto de Heringer e Figueiredo (2009). Nesse artigo, também notamos uma ideia de formação continuada que indica uma perspectiva ampliada. O foco da investigação foram as práticas de formação continuada construídas por uma professora de educação física da rede municipal de ensino de Vitória/ES. Ao discutir as noções de formação continuada marcada pelo percurso histórico, os autores comentam que

[...] avançamos sob a influência de uma epistemologia de inspiração fenomenológica e/ou interacionista, em que esse mesmo professor passa a ser sujeito do processo de formação, com propostas de reflexão sobre e para além de sua prática (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009, p. 89).

Baseados na discussão teórica fomentada na pesquisa, Heringer e Figueiredo (2009) apontam a formação continuada como responsabilidade dos gestores e centros de formação e direito dos professores, com destaque para a importância da dimensão pessoal na opção por participar ou não desse processo. Os autores apresentam a figura do professor como *intelectual crítico* capaz de compreender e, se necessário, transformar sua prática como possibilidade a ser alcançada. As diversas práticas de formação continuada efetivadas pelos professores de Educação Física, conceito trabalhado por Heringer e Figueiredo (2009), indicam uma perspectiva que não limita a formação apenas a um momento isolado.

Também em Bracht et al. (2002), a compreensão sobre formação continuada segue um horizonte ampliado. Partindo do intuito de verificar em que medida a metodologia da pesquisa-ação apresenta-se como uma estratégia adequada de formação continuada de professores, quando a intenção é provocar mudanças na prática pedagógica numa perspectiva crítica, percebemos que os autores abordam o tema caracterizando-o tanto no contexto de um curso de pós-graduação no nível de especialização como nos princípios da pesquisa-ação, da prática reflexiva e da autoformação profissional.

No artigo de Cristino e Krug (2008, p. 68), observamos que, além de os autores defenderem uma perspectiva de formação continuada que envolve um processo reflexivo das problemáticas oriundas da prática pedagógica e o protagonismo docente: “[...] é preciso buscar a superação e o protagonismo do professor e os seus porta-vozes, escutarem adequadamente os desejos de formação da categoria [...]”; eles também enxergam a formação continuada como um momento profícuo para a desmistificação dos conceitos. Para mostrar tal concepção, Cristino e Krug (2008, p. 68) citam Demailly e afirmam que:

[...] é preciso pensar em estratégias de formação continuada e processos de profissionalização implicando na desmistificação de

conceitos. Os modelos de formação são referenciais teóricos, nunca existindo na sua forma pura, mas são importantes para apontar caminhos para formação docente.

Além disso, os autores comentam que a formação continuada não deve ser movida apenas por iniciativas pessoais ou institucionais. De acordo com Cristino e Krug (2008, p. 73),

É indispensável a interação entre professores, gestores e autoridades intermediárias, somando esforços para pensar a formação continuada como algo realmente indispensável e viável nas possibilidades de valorizar cada realidade e enfrentar os desafios educacionais.

Molina e Molina Neto (2001) analisam a proposta de formação permanente desenvolvida com professores da rede municipal de Porto Alegre/RS. Nesse artigo, os autores anunciam a sua compreensão de formação permanente:

[...] os projetos de formação pessoal e profissional nos quais o professor participa, antes, durante e depois da formação inicial, por decisão própria ou atendendo a orientações das diferentes instâncias da administração a qual está vinculado (MOLINA E MOLINA NETO, 2001, p. 74).

Essa compreensão sinaliza uma dimensão mais ampla à formação continuada de professores para além da formação profissional. Ao iniciar antes da formação inicial, a formação permanente remete a elementos da formação humana do sujeito.

Ao dirigir reflexões à formação continuada em seu artigo, Caldeira (2001) expõe que sua concepção de formação (inicial e continuada) se situa próxima à tendência crítica à ideologia neoliberal de educação. Nesse sentido, a autora explica que é tendo o professor como ator central desse processo educativo que “[...] a formação docente deve ser pensada. E não pode ser pensada de modo fragmentado, mas como um processo e como tal não se inicia nem se esgota na formação inicial [...]” (CALDEIRA, 2001, p. 89). Conforme explica a autora, a formação inicial deve ser entendida apenas como uma parte desse processo que prossegue com a formação contínua que, por sua vez, também não pode se limitar à atualização e à suplência.

Em Palafox (2004), ao analisar em seu artigo os elementos constitutivos de uma abordagem crítica de planejamento de ensino – denominado Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP) – também encontramos indícios de uma compreensão ampliada de formação continuada. Segundo o autor, o PCTP passou a constituir parte de uma política interinstitucional de desenvolvimento da Educação Física que “[...] procura, dentre outros aspectos, valorizar este componente no sistema escolar, além de promover a formação ampliada dos/as educadores/as participantes” (PALAFOX, 2004, p. 113). De forma geral, percebemos que esse projeto de formação continuada se pautou por direcionar tanto reflexões a partir da prática pedagógica como o alcance de domínios mais amplos, através de reuniões com os professores e incentivo à pesquisa.

Amaral (2004) corrobora com Palafox (2004) ao discutir os objetivos curriculares da proposta de formação continuada no contexto do PCTP. Segundo Amaral (2004, p. 135), o processo de construção do currículo desenvolvido no contexto do PCTP teve como fundamentos “[...] uma concepção de formação humana ampliada e uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica”.

No entanto, apesar de identificarmos uma perspectiva ampliada de formação continuada na maioria dos artigos, ainda sobrevivem resquícios de uma compreensão bastante limitada em alguns aspectos. Para melhor visualização, tomaremos dois exemplos que, apesar de relacionarem a formação continuada a cursos de pós-graduação, o fazem a partir de perspectivas diferentes. As produções de Belão, Machado e Mori (2009), assim como Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) relacionam a temática *formação continuada* aos cursos de especialização *lato sensu*. Porém, percebemos que o texto de Belão, Machado e Mori (2009) sugere uma perspectiva de formação atrelada, de forma quase linear, à necessidade de especialização mediante as conquistas de campeonatos esportivos. Apesar de as autoras ressaltarem a relevância da formação continuada na busca por teorias relacionadas ao cotidiano escolar, pois “[...] existe a necessidade deste profissional [professor de educação física] trabalhar a teoria relacionada ao cotidiano escolar e às práticas esportivas” (BELÃO; MACHADO; MORI, 2009, p. 67), elas vinculam a importância da

formação à necessidade de qualificação/especialização do treinador de ginástica rítmica (GR) no que se refere à busca de bons resultados em campeonatos de GR. Em suas palavras (2009, p. 67), o número de conquistas em torneios esportivos “[...] aumentaram com o grau de formação das técnicas, fazendo com que a educação continuada represente um estímulo para o sucesso pessoal e profissional” (BELÃO; MACHADO; MORI, 2009, p. 67).

Já com relação ao artigo de Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008), encontramos compreensões de formação continuada de forma menos restritiva. Os autores apresentam a discussão em torno do curso de especialização *lato sensu* em Educação Física escolar da Universidade Federal de Goiás (UFG). Concebendo o curso de pós-graduação como uma estratégia de formação continuada, os autores afirmam que tal curso procurou responder “[...] efetivamente à demanda dos professores por atualização e aprofundamento no campo das teorias, da reflexão crítica e da qualificação das ações educacionais no âmbito da EF escolar [...]” (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 228).

Segundo os autores, as demandas e interesses dos professores envolvidos buscam extrair

[...] os conteúdos e a forma que atendam aos interesses mais imediatos da sua prática pedagógica, algo que contribui para uma hierarquização dos conhecimentos estabelecida por eles no processo de formação, selecionando os *saberes disciplinares* que julgam mais adequados e que correspondem aos seus interesses [...] (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 229).

Além dos conteúdos que atendem ao cotidiano da prática, os autores afirmam ainda que os professores pesquisados também entendem a formação continuada como “complemento” à insuficiência da formação inicial e à possibilidade de preparação para concursos públicos de docência:

Ao buscarem aprofundar estudos nos temas da educação que avaliam terem sido tratados superficialmente na formação inicial, visam também ampliarem suas possibilidades de ingresso no serviço público, o que nos leva a perceber que as pressões do mundo do trabalho – isto é, a empregabilidade – são contingenciais entre os *professores em formação*. Os *saberes disciplinares* são vistos, portanto, como saberes instrumentais para concursos públicos e não

propriamente para a qualificação de sua prática pedagógica [...] (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 230).

Em alguns casos, a especialização também é vista como um curso preparatório de acesso ao mestrado. De qualquer forma,

[...] o curso não só vem ampliando os conhecimentos, as leituras acerca da escola, da educação e da EF. Busca socializar novas ferramentas para o trato pedagógico dos conteúdos próprios à EF, além de problematizar a realidade escolar, com todos os seus problemas e as possibilidades de superação (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 231).

Como podemos notar, a pesquisa elaborada por Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) aponta uma vinculação da formação continuada tanto aos cursos de especialização *lato sensu*, quanto à ideia de responder às demandas dos professores frente às problemáticas da prática pedagógica por intermédio de atualização/qualificação, com perspectiva de complementação à formação inicial e à preparação para concursos públicos (concepção dos sujeitos do estudo); como também a um curso preparatório de acesso a pós graduação *stricto sensu*.

Podemos apontar ainda outros aspectos relevantes que, em geral, marcam a produção analisada. Ao afirmarem a formação continuada como “prática reflexiva” ou “crítico-reflexiva”, alguns autores como Cristino e Krug (2008), Amaral (2004), Bracht et al. (2002), Molina e Molina Neto (2001), Heringer e Figueiredo (2009), Palafox (2004), tomam como fundamento a crítica à racionalidade instrumental. Portanto, concomitante à crítica a um modelo instrumentalizado de formação, há a defesa de um professor, de uma formação e prática reflexiva ou crítico-reflexiva.

Como primeiro exemplo, recorremos ao artigo de Bracht et al. (2002). Conforme os autores, a proposta de formação continuada discutida no texto, configurada em um curso de especialização sob princípios da pesquisa-ação, buscou provocar mudanças na prática pedagógica baseada numa perspectiva “crítico-reflexiva”. Desse modo, Bracht et al. (2002, p. 12) confessam a

importância de discussões realizadas com base nas postulações de Pérez-Gómez:

[...] sobre os limites da racionalidade instrumental como orientadora das ações docentes. Frisávamos a todo momento que o corpo docente do curso estava disposto a auxiliar na problematização da e na reflexão sobre a prática (incluindo aí, por vezes, nossa própria prática na universidade) e na busca de respostas e alternativas que pudessem ser úteis para o aperfeiçoamento de nossa prática (BRACHT et al., 2002, p. 14).

Tendo como objetivo analisar, pelo enfoque crítico-reflexivo, as concepções e as estratégias de formação continuada de professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), Cristino e Krug (2008, p. 77) defendem uma concepção de formação continuada que, diferentemente da perspectiva técnico-instrumental, aborde a reflexibilidade das questões da prática pedagógica e do universo escolar:

[...] a realidade educativa não pode ser enquadrada em esquemas preestabelecidos, a formação e a prática pedagógica não se reduzem à mera instrumentalização ou à “acertada” escolha de meios e de procedimentos. A formação/prática pedagógica precisam ser vistas como situações problemáticas, contextualizadas, únicas.

Em Molina e Molina Neto (2001) também encontramos indícios da defesa de uma prática reflexiva no contexto de formação continuada. O curso de formação permanente pesquisado pelos autores, intitulado “a prática de investigar a própria prática”, centrou-se na investigação da própria prática pedagógica dos professores envolvidos. Conforme Molina e Molina Neto (2001, p. 79), o objetivo do curso foi “[...] informar aos participantes que o trabalho centrar-se-ia no campo da reflexão [da prática] e não em uma proposta de repertório de técnicas e procedimentos didáticos”. Nesse sentido, o trabalho proposto pelo curso de formação continuada consistiu em incentivar os professores a “[...] sistematizar um corpo de ideias próprias que os auxiliasse posteriormente na reflexão cotidiana sobre seus trabalhos, suas inserções nas escolas e o papel da Educação Física no currículo escolar” (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p. 79).

Ao discutir as noções que historicamente foram adotadas de formação continuada, Heringer e Figueiredo (2009, p. 89) comentam que, em um primeiro momento

[...] o que se vivenciou foram experiências em que predominavam os princípios positivistas da racionalidade técnica, geralmente, marcadas por cursos rápidos com objetivos predefinidos e estratégias pensadas para complementar a formação inicial, em que o professor era percebido com a passividade de um bom ouvinte [...].

A mudança de paradigma no campo da educação e da formação docente fez com que o professor pudesse ser visto como o “[...] sujeito do processo de formação, com propostas de reflexão sobre e para além de sua prática” (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009, p. 89).

A crítica à racionalidade técnico-instrumental, trabalhada por Amaral (2004), emerge tanto no contexto da pesquisa em educação como no âmbito da prática social. De acordo com a autora, ambas apresentaram em sua trajetória um compromisso epistemológico com o modelo científico da racionalidade instrumental moderna, “[...] caracterizada, entre outros aspectos, pela unicidade, universalidade e neutralidade da verdade científica, ou seja, pela definição de um único método investigativo do real [...]” (AMARAL, 2004, p. 135). Sendo tal visão combatida pela autora, Amaral (2004, p. 135) afirma que

[...] a competência destas referências para expressar a existência social, cultural e humana e a própria realidade educacional, vem sendo contestada pela filosofia, pela sociologia e pela antropologia, dentre outras áreas, que apontam outro tipo de racionalidade na construção do conhecimento.

Além disso, pautando-se por uma perspectiva de uma “formação humana ampliada”, Amaral (2004) afirma que tal concepção não se esgota no domínio da racionalidade técnica nos processos de formação. Segundo a autora, é

[...] necessário que o processo educativo esteja orientado para alcançar a **existência humana** em sua totalidade, ou seja, para além de sua dimensão instrumental, incorporar outras dimensões que vêm sendo apontadas como constitutivas desta existência e como referências para se alcançar a emancipação das classes oprimidas (AMARAL, 2004, p. 144).

Palafox (2004) afirma que o planejamento não deve se restringir ao estudo dos componentes técnico-práticos da educação. Isso porque a prática pedagógica é uma “[...] **totalidade abrangente**, que deve integrar esses componentes e outros, como o conhecimento da realidade, a observação, a verificação e a reflexão epistemológica para tratamento do conhecimento da Cultura [...]” (PALAFOX, 2004, p. 120).

É interessante observar que a crítica à racionalidade técnico-instrumental presente na produção teórica concernente ao tema da formação continuada de professores de educação física é uma postura que tem entrelaçamentos mais amplos com a área da educação e com um determinado momento sócio-político vivido no Brasil: a chamada “transição democrática”, isto é, a transição do governo militar para o civil no final dos anos 1970 e início da década de 1980.

Refletindo sobre alguns olhares acerca da produção acadêmica da Educação Física brasileira nos anos 80, Della Fonte (2001, p. 178) comenta que a “[...] efervescência política e social por que passava o Brasil se traduzia, no campo educacional, por um cenário de lutas contra a tecnologia educacional, implementada pela ditadura militar pós-64 [...]”. Nesses termos, “[...] posicionar-se contra o tecnicismo demandava adotar uma postura crítica diante dos pressupostos positivistas que davam sustentação a essa Pedagogia [...]” (DELLA FONTE, 2001, p. 178).

Em termos metodológicos, a lógica do positivismo prima pelo conhecimento da realidade “[...] à análise das variáveis passíveis de mensuração e observação [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 35). Nesse sentido, as questões só têm significado à medida que são verificadas empiricamente (ARAÚJO, 1998). A noção de neutralidade relega os juízos de valores à condição de metafísica, já que o que importa é a verificabilidade dos fatos/fenômenos concretos.

Surgindo em meados do século XX, a Pedagogia Tecnicista emerge sob o pressuposto dessa neutralidade científica e “[...] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...]” (SAVIANI, 1999, p. 23).

É importante ressaltar que o elemento principal dessa pedagogia é a organização racional dos meios, relegando as figuras do professor e aluno a executores de objetivos pré-determinados de especialistas supostamente imparciais. De acordo com Saviani (1999, p. 26), o que importa para a pedagogia tecnicista, em termos pedagógicos, “[...] é aprender a fazer [...]”. Dessa maneira, a relação com o conhecimento torna-se utilitário – o conhecimento importante é aquele que instrumentaliza a realização de uma determinada ação de forma eficiente e eficaz.

Remetendo a Kant, podemos pressupor que os princípios orientadores da pedagogia tecnicista possuem a capacidade de engendrar um forte processo de heteronomia na ação docente. Sendo os objetivos educacionais pré-determinados, o trabalho pedagógico se destina à simples utilização dos meios e, portanto, não é capaz de se realizar de forma autônoma. Desse modo, e a partir da contribuição de Adorno, é possível relacionar esse processo com os mecanismos de alienação vigentes na vida social, que também possuem desdobramentos no processo educativo.

Mas estaria a produção acadêmica atual ainda combatendo o ideário tecnicista assumido pela educação brasileira durante a ditadura militar pós-1964? Em caso afirmativo, essa tendência não estaria vinculada à dilatação exagerada e extemporânea de uma discussão já superada? Se, à primeira vista, a crítica à racionalidade instrumental presente nos artigos estudados pode ser lida como um prolongamento do movimento que o campo educacional viveu nos anos de 1980 de luta contra a tecnologia educacional, em uma análise mais detida, essa impressão necessita ser trabalhada. Afinal, não podemos perder de vista que a forte disseminação das políticas neoliberais, em especial, na década de 1990, veio acompanhada de uma renovação do discurso tecnicista. Para ilustrar essa situação, tomamos como exemplo a discussão elaborada por Gentili (1996) durante essa década.

Conforme Gentili (1996) destaca, para a perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam, nos últimos anos, uma série crise nas esferas da eficiência, eficácia e produtividade. Esse ensejo reflete o objetivo político de realizar uma profunda reforma administrativa do sistema escolar “[...] orientada

pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p. 18). Trata-se, na verdade, da busca pela melhoria da qualidade do ensino/da educação.

Nesse sentido, para alcançar os resultados esperados preconizados pelas metas neoliberais, era preciso promover mudanças substantivas nas práticas pedagógicas, de forma a torná-las mais eficientes; e reformular o perfil dos professores, promovendo a qualificação desses profissionais (GENTILI, 1996).

Como já comentamos na introdução deste estudo, o discurso pautado pela busca da qualidade do ensino gera desdobramentos consideráveis ao campo de formação de professores. O próprio conceito de formação continuada emerge ao final dos anos 1960 intimamente relacionado às estratégias de melhoria da eficácia do trabalhador na fábrica (CORREIA, 1999). A pedagogia tecnicista explora esse vínculo ao abordar o trabalho pedagógico a partir do modelo de trabalho fabril. Essa tendência se mantém na década de 1990, como explica Gentili (1996, p. 25),

O neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade*, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser *julgados* os seus resultados), como se fossem empresas produtivas.

Assim, de modo semelhante ao trabalho fabril, a pedagogia tecnicista “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional [...]” (SAVIANI, 1999, p. 23). Se na fábrica, o trabalhador tem que se adaptar ao processo de trabalho parcelado e especializado; no trabalho pedagógico, o parcelamento e a especialização de funções postulam a introdução, no sistema de ensino, do conhecimento técnico dos mais diferentes matizes: “Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 1999, p. 24).

Na perspectiva de estratégias neotecnicistas, as políticas de formação assumem uma forma bastante peculiar e se configuram

[...] como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, *experts* e até consultores de empresas!), planejados de forma centralizada, sem participação de grupos de professores envolvidos no processo de formação [...] (GENTILI, 1996, p. 34).

Dessa forma, pensamos que o prolongamento do movimento que o campo educacional viveu nos anos 1980 de crítica à tecnologia educacional relaciona-se ao processo de implantação das políticas neoliberais disseminadas no Brasil, em especial na década de 1990 e ainda vigentes.

Para tal percepção, encontramos eco na discussão mais atual enveredada por Freitas (2003, p. 1.097) sobre as políticas de formação de professores. Segundo a autora, no campo da formação dos profissionais da educação,

[...] estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmáticas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo [...] – em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências [...].

A nosso ver, portanto, a enfática crítica à racionalidade técnico-instrumental vincula-se a esse contexto histórico. Da mesma maneira, compreendemos o avanço que implica a defesa do *trabalho coletivo* em alguns artigos analisados. Podemos encontrar a constatação mais evidente em Caldeira (2001), Bracht et al. (2002), Palafox (2004), Amaral (2004), Terra (2004) e Cristino e Krug (2008)

De acordo com Terra (2004, p. 162):

Para os professores, o trabalho coletivo tem uma função muito significativa nesta experiência, pois, basicamente, todas as ações e decisões advindas do coletivo contribuíram para que o trabalho na escola caminhasse de maneira satisfatória.

Já Palafox (2004, p. 120) admite que construir um espaço interinstitucional de trabalho coletivo de professores foi importante porque propiciou a promoção de “[...] parcerias entre os/as professores/as das redes de ensino público e a universidade, objetivando a construção de uma proposta curricular ampliada, respeitando-se as diferenças e particularidades de cada rede de ensino”.

Amaral (2004) afirma que a busca de uma prática reflexiva e da autonomia docente está vinculada à inclusão das problemáticas oriundas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Isso implica um contexto de trabalho coletivo de ação e participação social/política para tomar decisões frente à realidade. Tais capacidades só “[...] podem ser conquistadas através de práticas inovadoras nas quais os professores são livres para experimentar propostas de ensino, sem perder de vista seu compromisso com uma formação crítica e emancipada” (AMARAL, 2004, p. 152).

Bracht et al. (2002, p. 19) alegam que

[...] a não articulação dos professores em torno de um projeto pedagógico construído coletivamente afeta negativamente o trabalho isolado das diferentes áreas ou disciplinas. Aliás, a imperiosidade e a importância do trabalho coletivo são unanimidade na literatura que trata tanto da questão da mudança/ inovação educacional quanto da formação profissional continuada e/ou em serviço.

Partindo do pressuposto que o ser humano é um ser social, Caldeira (2001) declara que a identidade pessoal e profissional do indivíduo se constrói na interação com o outro. Nesses termos, a complexidade do trabalho educativo exige a participação de vários profissionais para sua realização. Dessa forma, a escola deve incentivar a construção de forma coletiva de trabalho. Por trabalho coletivo a autora entende

[...] organizar reuniões coletivas e sistemáticas para estudar, trocar experiências, refletir sobre os problemas encontrados na prática cotidiana na sala de aula e na escola e tomar decisões em relação a esses aspectos [...] (CALDEIRA, 2001, p. 93-94).

Em síntese, Caldeira (2001, p. 94) declara que o trabalho coletivo exige “[...] compromisso, participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Daí a

importância de os professores aprenderem a trabalhar coletivamente tanto na formação inicial como na continuada”.

Cristino e Krug (2008, p. 79) citam a presença de um trabalho coletivo e afirmam que a perspectiva de formação continuada necessita contemplar

[...] um programa que incluísse todo um conjunto de recursos diversos – não apenas cursos, seminários, simpósios, congressos, mesas-redondas, encontros, conferências, oficinas, mas também, trabalho pedagógico coletivo, estudos individuais – de maneira concatenada e ao longo da vida profissional.

Estamos diante, portanto, de uma proposta de ruptura com um modelo fechado e vertical, apregoadado pelas reformas educacionais neotecnistas. A organização de um trabalho coletivo demanda o envolvimento direto do professor como sujeito do processo.

Nessa medida, a expressão de um trabalho coletivo na dimensão da práxis docente e das propostas de formação continuada sobressai ainda outro aspecto que parece tomar peso: a relação entre um determinado componente curricular e outras áreas, por exemplo, o trabalho interdisciplinar entre a Educação Física e outras disciplinas escolares. Visualizamos tal questão a partir dos textos de Sayão (2002) e Molina e Molina Neto (2001).

Sayão (2002, p. 65) sinaliza que se torna cada vez mais evidente a necessidade de os professores de educação física, no âmbito do trabalho pedagógico na educação infantil, articularem-se com

[...] diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura.

Molina e Molina Neto (2001, p. 78) afirmam que, no contexto da formação permanente, esse tema parece ser bem relevante. Partindo do pressuposto de que ao corpo docente

[...] é atribuída a tarefa de mediar o saber popular com o saber científico selecionado, transformando-os em conteúdos escolares com significado para a comunidade, de modo a estimular a curiosidade epistêmica dos estudantes. Ao professor de educação física é atribuído, além disso, o compromisso de tratar com competência, tanto os temas transversais que perpassam o currículo escolar, quanto a especificidade disciplinar [...].

Corroboramos a afirmação de Molina e Molina Neto sobre a importância do tema interdisciplinaridade. Porém, por mais que possa indicar uma abertura do campo acadêmico, parece-nos relevante considerar também que a perspectiva de interdisciplinaridade também permeia as propostas de intervenção.

Bianchetti e Jantsch (2002) comentam que as discussões iniciais sobre a interdisciplinaridade, no mundo e no Brasil, surgem a partir da divisão, fragmentação e especialização entre os campos de conhecimentos e/ou as disciplinas atreladas ao tecnicismo educacional. Para uma determinada concepção de interdisciplinaridade, a “receita” para a superação desse estado “[...] seria conseguida através do abandono da abordagem disciplinar, da dissolução dos departamentos e mediante a vivência do trabalho em **parceria** [...]” (BIANCHETTI; JANTSCH, 2002, p. 3).

Contudo, ao discutir a complexidade da temática, os autores entendem ser mais adequado, no processo de produção e veiculação do conhecimento, a adoção de uma definição que não polarize, mas ao contrário, atue na tensão entre a especialização e a generalidade, em direção ao interdisciplinar.

Nesse sentido, Bianchetti e Jantsch (2002, p. 10) afirmam que

Ao apreender a fragmentação como uma manifestação inerente à lógica do próprio sistema vigente, num momento e lugar dados e não como algo vinculado única e exclusivamente à vontade de pessoas ou grupos, desloca o eixo explicativo do campo da moral e do voluntarismo para o momento histórico na sua totalidade.

Como se percebe, até o momento, buscamos evidenciar aspectos que são traços gerais da produção do conhecimento na área de formação continuada de professores de Educação Física. Sob uma determinada ótica, sinalizamos o quanto essas características representam avanços no debate do tema. No

capítulo que se segue, prosseguimos nossa análise tendo como foco as categorias teóricas que fundamentam a concepção de formação continuada presente nos artigos investigados.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Ao contrário do capítulo anterior que trabalhou aspectos gerais da produção acadêmica, pretendemos, neste momento, apresentar e discutir as categorias teóricas presentes no debate sobre formação continuada de professores de Educação Física.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 2 que diz respeito às categorias que mais se evidenciam na formulação conceitual das perspectivas de formação continuada identificadas nos artigos.

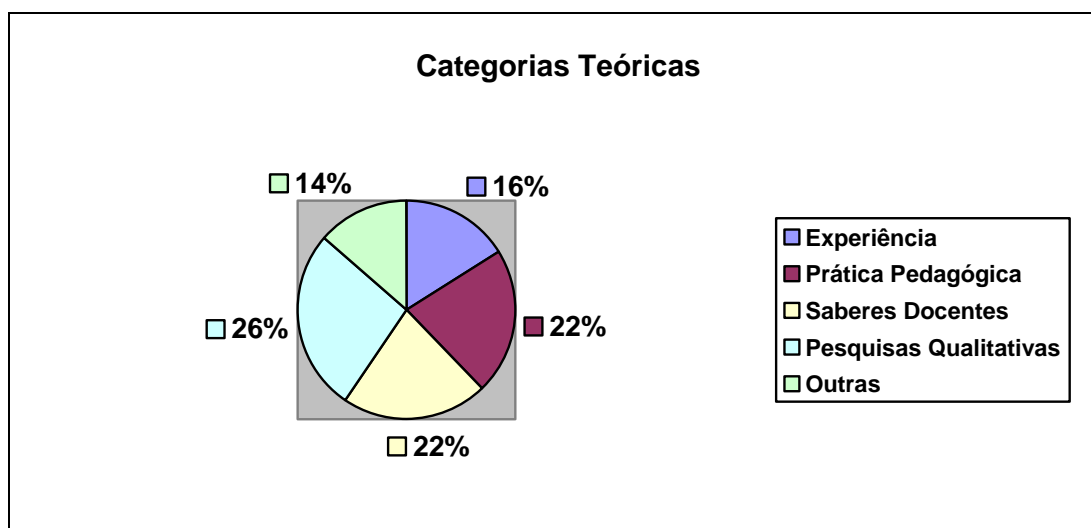
Quadro 2: Recorrência das categorias teóricas em relação aos artigos

CATEGORIAS	ARTIGOS	RECORRÊNCIA
<i>Pesquisa-ação/ Pesquisa qualitativa/ Pesquisa formativa/ Epistemologia fenomenológica ou interacionista</i>	Mendes e Pires (2009) Falkenbach et al. (2007) Cristino e Krug (2008) Oliveira e Ramos (2008) Belão, Machado e Mori (2009) Bracht et al. (2002) Palafox (2004) Amaral (2004) Terra (2004) Heringer e Figueiredo (2009)	10
<i>Prática pedagógica/ Intervenção pedagógica/ Exercício docente/ Práticas de formação</i>	Falkenbach et al. (2007) Cristino e Krug (2008) Rezer e Fensterseifer (2008) Bracht et al. (2002) Molina e Molina Neto (2001) Palafox (2004) Amaral (2004) Heringer e Figueiredo (2009)	8

<i>Saberes docentes/ Saberes da profissão</i>	Oliveira e Ramos (2008) Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) Cristino e Krug (2008) Bracht et al. (2002) Caldeira (2001) Palafox (2004) Amaral (2004) Terra (2004)	8
<i>Experiência/ Experiências “sócio- culturais”</i>	Cristino e Krug (2008) Oliveira e Ramos (2008) Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) Bracht et al. (2002) Palafox (2004) Terra (2004)	6
<i>Cotidiano escolar</i>	Belão, Machado e Mori (2009) Molina e Molina Neto (2001)	2
<i>Formação estética</i>	Sayão (2002)	1
<i>Planejamento de ensino</i>	Palafox (2004)	1
<i>Racionalidade comunicativa</i>	Terra (2004)	1

Como podemos observar no quadro acima, quatro categorias são mais recorrentes nas fontes analisadas. São elas: ***experiência/experiências “sócio-culturais”*** – encontradas em seis artigos; ***prática pedagógica/intervenção pedagógica/exercício docente*** e ***saberes docentes/saberes da profissão*** – ambas identificadas em oito produções; e ***pesquisa-ação/pesquisa qualitativa*** – observadas em dez dos textos analisados. Para uma melhor visualização das quatro categorias mais recorrentes, segue o Gráfico 2 que indica a recorrência em termos percentuais.

Gráfico 2: Percentual das categorias teóricas mais recorrentes



De acordo com o Gráfico 2, a recorrência da categoria *pesquisa qualitativa* é de 26% do total das fontes analisadas. Já as categorias *prática pedagógica* e *saberes docentes* são da ordem de 22% cada uma. Os 16% restantes correspondem à categoria *experiência*. As quatro categorias menos recorrentes somam-se 14%. Devido à repetição, elegemos as quatro primeiras categorias como eixos de discussão da presente pesquisa. Em seguida, trataremos de apresentá-las e problematizá-las.

5. 1 *Experiência e saberes docentes*

A categoria *experiência/experiências sócio-culturais* surge em seis artigos pesquisados, como podemos identificar no Quadro 2. No texto de Cristino e Krug (2008, p. 78), os professores do estudo abordam a importância da partilha de experiências no que se refere à formação continuada e à transformação de suas práticas pedagógicas: “Entre as iniciativas individuais ou informais, os professores colocam a troca de experiências, que é o fator que mais contribui para a transformação da prática pedagógica [...]”. Além disso, eles recorrem a Onofre (1996) para afirmar que atribuir à formação de professores um caráter contínuo e sistemático significa “[...] aceitar que esta acontece, com frequência e regularmente, desde as primeiras experiências ainda como candidato a

professor, se encaminhando para toda a vida profissional” (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 74).

Por sua vez, segundo a análise de Oliveira e Ramos (2008, p. 256) e a partir do aporte teórico dos saberes docentes, tendo como representantes Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Borges (1998), os saberes oriundos da experiência são um dos mais importantes durante o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física: a experiência é “[...] um dos fatores que ajudam o professor a melhorar e sistematizar sua própria prática, beneficiando a si e aos alunos, com o ensino e a aprendizagem mais significativos”.

No artigo de Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008, p. 228), os autores recorrem a Tardif (2002) e Figueiredo (2004b) para argumentarem que as *experiências sócio-culturais* “[...] agem como uma espécie de ‘filtro’, influenciando escolhas, mediando interações, estabelecendo hierarquizações e selecionando o conhecimento acadêmico na dinâmica curricular [...]”.

No que concerne à categoria experiência, Bracht et al. (2002, p. 14-15) comentam que o propósito da formação continuada investigada também se pautou na *partilha de experiências* entre os sujeitos envolvidos no processo de formação:

[...] uma das primeiras tarefas que se impôs foi ganhar a confiança do grupo, convencê-los da honestidade do nosso propósito, de que estávamos efetivamente buscando compartilhar experiências e não lhes dizer o que era certo ou errado e, também, como propõe Molina Neto (1997), convencer os professores-discentes da importância do seu saber acumulado e como este poderia servir de base para a busca de soluções para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Além disso, conforme é relatado no texto, a “troca de experiência” foi importante para que o grupo considerasse a possibilidade de construir alternativas (BRACHT et al., 2002).

Ainda em Bracht et al. (2002), podemos até dizer que a experiência parece ganhar conotação de tempo de exercício docente:

O grupo de professores que participou do curso é bastante heterogêneo quanto ao período de conclusão do curso de graduação,

instituição na qual se deu a formação inicial, tempo de experiência no magistério, quanto às outras experiências profissionais na área da educação física e quanto ao local de trabalho (BRACHT et al., 2002, p. 12).

De forma parecida, Palafox (2004, p. 124) chama atenção para as estratégias de ensino desenvolvidas no PCTP. Segundo o autor, um dos objetivos do planejamento coletivo consiste em “[...] que os/as professores/as compartilhem suas experiências e reflitam a sua prática, exercitando, dentre outros aspectos, o ato da escrita daquilo que é vivenciado na sua realidade concreta”.

Terra (2004) exalta a importância da experiência, como saber acumulado, para construção de novos conhecimentos. A autora, fundamentada em Tardif (2002), afirma que a relação que os professores estabelecem com os saberes construídos tem a ver com o seu contexto de socialização profissional. Nesse sentido, considerando que o saber é uma construção social, é importante levar em conta que o saber dos professores está

[...] representado por suas experiências anteriores, sejam profissionais e pessoais, e que essas influenciam fortemente, ‘positiva e negativamente’ na construção das relações colaborativas (TERRA, 2004, p. 170).

Além disso, Terra (2004, p. 171), baseado em Gauthier et al. (1998), declara a importância da partilha dessas experiências na instituição escolar:

[...] não é possível dissociar a pessoa de sua experiência e situação de trabalho. Essas são sempre compartilhadas nos espaços sociais de convivência, neste caso a escola [...].

Parece ser consensual, entre os artigos selecionados, a indicação categórica referente à *partilha de experiências* e à importância da experiência como saber acumulado, seja no exercício da profissão ou em outros momentos da vida. Como se percebe também, não é possível pensar a experiência fora do contexto dos saberes docentes. Portanto, optamos por analisar essas duas categorias de forma articulada. Para tanto, necessitamos apresentar como o tema dos saberes docentes aparece nos artigos investigados.

Encontramos a categoria *saberes docentes/saberes da profissão*, em oito fontes. No artigo de Oliveira e Ramos (2008, p. 258), podemos observar que os autores se baseiam em Tardif, Lessard e Lahaye (1991) para relacionar a questão dos saberes docentes (“saberes da formação” e “saberes da experiência”) com a relação teoria/prática:

[...] os saberes da formação (mesmo que inadequados às atuais características da educação, da escola e dos alunos) e da experiência foram os maiores contribuintes para a construção do saber da professora participante deste estudo, minimizando o distanciamento da realidade escolar e sua prática pedagógica.

Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) partem da conceituação de Tardif (2002) para afirmarem que tal categoria pode ser um saber plural, formado pelos saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Além de identificar quais são os *saberes docentes*, os autores confessam levar em consideração “[...] as experiências dos *professores em formação*” (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 228). A ênfase no saber da experiência é algo que reflete no processo de formação continuada dos professores pesquisados pela “[...] ampliação das vivências e pela apropriação de saberes que possam qualificar a intervenção [...]” (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 234).

Os professores sujeitos da pesquisa de Cristino e Krug (2008, p. 78) também anunciam os saberes da profissão como estratégia formativa fundamental: “Muitos deles falam da necessidade de sistematizar o espaço para a partilha de experiências e saberes da profissão como estratégia formativa”. Além disso, os autores se fundamentam em Tardif, Lessard e Lahaye (1991) para discutirem a questão da carga/tempo de trabalho e a definição do quadro legal no qual o ensino se desenvolve.

Bracht et al. (2002, p. 17) situam a questão dos saberes docentes no momento em que discutem a capacidade de elaboração de soluções diante dos problemas identificados na prática pedagógica:

O que se ressaltava é que normalmente um problema não possui apenas uma solução e esta pode não estar ao alcance imediato de cada um. Dadas estas características da prática pedagógica, o

fundamental é o desenvolvimento por parte do professor da capacidade de constantemente construir/elaborar respostas e soluções para tais problemas, vendo-se como um produtor de saberes.

Nesse sentido, Bracht et al. (2002, p. 19) afirmam que “[...] a mudança de uma prática pedagógica implica formação continuada, aquisição/desenvolvimento de sempre novos saberes e competências [...]”. Contudo, os autores lançam mão a Gil (1999) para afirmarem que

[...] parece cada vez mais claro que se o processo de inovação [mudança na prática pedagógica] não se conectar com as construções conceituais e com a forma de atuar dos professores, se não contar com a aceitação necessária, se não contribuir para gerar conhecimento na ação, para favorecer as decisões práticas adequadas, seus objetivos se esgotarão, diluindo-se, perdendo o sentido [...] (BRACHT et al., 2002, p. 23).

Já o texto de Caldeira (2001) se preocupa com a questão: “quais saberes e habilidades o professor deve construir em meio ao contexto histórico atual”? No intuito de tentar responder a essa pergunta, a autora fomenta uma reflexão sobre alguns princípios que, a seu ver, orientam a formação docente e a construção de saberes: *intencionalidade do trabalho docente, a articulação teoria-prática no processo de formação, o trabalho coletivo na escola, o reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente*.

Como fundamento teórico, Caldeira (2001, p. 98) se baseia em Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier (1998) para afirmar que os docentes “[...] constroem saberes na sua prática cotidiana [...]”. Na construção desses saberes “[...] estão presentes os quatro princípios referidos como fundamentais nas propostas de formação [inicial e continuada] de professores [...]” (CALDEIRA, 2001, p. 101).

Palafox (2004, p. 125) situa a discussão dos saberes ao pontuar que um dos intuítos dos instrumentos de mediação comunicativa do PCTP “[...] foi facilitar os processos coletivos de produção/troca de saberes, de reflexão crítica e de comunicação docente [...]”.

Ao indagar quais competências humanas fundamentais para produzir/acumular conhecimento e para agir de forma que possibilite a transformação da humanidade – alvo de uma “formação humana numa perspectiva ampliada” –, Amaral (2004) busca fundamentação em Habermas citado por Kunz, para tratar a relevância das competências instrumental, social e comunicativa. Baseado nessa discussão, o PCTP buscou “[...] desenvolvimento de competências instrumental, social e comunicativa para construção coletiva de conhecimento e para resolução de problemas socialmente relevantes” (AMARAL, 2004, p. 148). Nesse sentido, foi intuito da proposta de formação continuada e da concepção de currículo discutida pelo PCTP: o incentivo à “[...] produção de saberes escolares e de conhecimento pelos próprios educadores” (AMARAL, 2004, p. 148).

Terra (2004, p. 164) se baseia em autores como Gauthier (1998) para afirmar que é no interior do debate que se constrói o *saber*. Conforme a autora, isso significa dizer que “[...] o saber acontece também em função do ângulo discursivo, argumentativo e comunicativo que as pessoas são capazes de chegar a um saber comum [...]”. Terra cita Habermas (1989) para explicar que o *saber comum* é aquele

[...] saber que finca acordos, sendo que tal acordo constitui o resultado de um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade susceptíveis de crítica. Acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, quer dizer, como intersubjetivamente vinculado (HABERMAS, apud TERRA, 2004, p. 164).

Dessa maneira, para Terra (2004, p. 169), o saber é

[...] uma atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. O saber não se reduz a uma representação subjetiva nem asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, ou seja uma dimensão social fundamentalmente, à medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, vinda de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres humanos.

Ao discutir os critérios de validade do saber, Terra declara que a decisão definida pelo grupo de trabalho passa a ser o critério de validade. Para

explicitar tal concepção, a autora recorre à máxima de Tardif (2002) para afirmar que o critério de validade (decisão definida pelo grupo) não se "limita mais a adequação das asserções aos fatos, se não que passam antes pela idéia de acordos comunicativos dentro de uma comunidade de discussão" (TARDIF, apud TERRA, 2004, p. 169).

Como pode ser observado, quando discute o tema da *experiência* e dos *saberes docentes*, a maior parte dos artigos recorre a diversos autores como mostrado ao longo da apresentação de cada texto.⁵³ Predomina, no entanto, a referência ao canadense Maurice Tardif⁵⁴ e a seus colaboradores, como Claude Lessage, Louise Lahaye e Clermont Gauthier.⁵⁵ Isso se confirma ainda mais quando se percebe que Figueiredo (2004b), autora citada por Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) ao se referirem a "experiências sócio-culturais", também recorre a esses autores para elaborar essa expressão.

A nosso ver, o entrelaçamento da discussão de experiência e de saberes docentes decorre da própria teorização de Tardif, como mostraremos a seguir.

Ao procurar responder algumas questões concernentes à caracterização dos *saberes docentes*, Tardif (2008) afirma que tais saberes estão intimamente relacionados às condições concretas do trabalho na escola, à personalidade e à *experiência* profissional dos professores. Nessa assertiva, os saberes dos professores aparecem como transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal etc.) e o que fazem. De acordo com o autor, o *ser* e o *agir*, ou o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar estão correlacionados no processo de trabalho escolar.

Nesse sentido, se o *ser* e o *agir* estão imbricados, então "[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na

⁵³ No entanto, obtivemos a exceção do texto de Palafox (2004) que não evidenciou referências ao explicitar sua conceituação concernente às categorias *experiência* e *saberes docentes*.

⁵⁴ Maurice Tardif é um pesquisador canadense conhecido internacionalmente. Sendo filósofo e sociólogo, elaborou diversos trabalhos no campo de formação de professores e profissão docente. Um dos célebres trabalhos, que talvez se configure em uma síntese de seus estudos acerca do tema *saberes docentes e formação*, é o livro "*Saberes docentes e formação profissional*", tendo atingido sua nona edição no Brasil em 2008.

⁵⁵ É interessante ressaltar que tanto Amaral (2004) como Terra (2004) se baseiam em Habermas quando abordam a relevância comunicativa na discussão dos saberes docentes. Entretanto, Terra (2004) também recorre a Tardif ao explicitar os critérios de validade do saber.

escola e na sala de aula [...]” (TARDIF, 2008, p. 16-17). Isso quer dizer que, embora os professores “[...] utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho [...]” (TARDIF, 2008, p. 17).

Para ele, a relação entre os professores e os saberes se dá de forma concreta e mediada pelo trabalho escolar. Através dessa mediação, o autor acredita ser possível elencar princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Através dessa relação, Tardif (2008) busca evidenciar um fio condutor entre a natureza social e individual dos saberes docentes.

Um outro fio condutor elaborado por Tardif (2008) é a ideia de diversidade ou de pluralismo do saber do professor. O saber é plural porque envolve, no próprio exercício do trabalho docente, conhecimentos bastante diversos e provenientes de diversas fontes também. De acordo com o autor, eles podem ser oriundos da *formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais*.⁵⁶ Apesar de ser um processo que se relaciona entre si, Tardif (2008, p. 21) reconhece que tais saberes não são colocados em pé de igualdade, mas

[...] tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois a experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais [...].

Uma evidência disso é a observação de Patriarca, Onofre e Mascarenhas ao explicitar os interesses dos docentes em relação aos saberes. De acordo com os autores, os professores esperam extrair

[...] os conteúdos e a forma que atendam aos interesses mais imediatos da sua prática pedagógica, algo que contribui para uma hierarquização dos conhecimentos estabelecida por eles no processo de formação [...] (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 229).

⁵⁶ Para mais informações sobre como Tardif classifica os saberes docentes, verificar no seu livro *Saberes docentes e formação profissional*.

Para Tardif (2008), os professores desenvolvem estes saberes baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; na sua ótica, tais saberes brotam da experiência individual e coletiva. Daí a importância da “partilha de experiências” em um contexto de formação de professores:

[...] o grupo [que participava da proposta de formação continuada] percebeu que a troca de experiências poderia ser extremamente produtiva para pensar ou construir as soluções para as suas próprias dúvidas e/ou angústias (BRACHT et al., 2002, p. 15).

Por outro lado, o conceito de experiência de Tardif também pressupõe a ideia de temporalidade dos saberes, pois remete à história de vida e de carreira profissional do professor. Nesses termos, o professor carrega consigo uma gama de saberes que o ajudará na construção de novos saberes.

O conceito de experiência elaborado por Tardif se aproxima, de certa forma, aos conceitos trabalhados pela maioria dos autores das fontes no que se refere à concepção de “partilha de experiências” e “saberes acumulados”. No tocante à categoria *saberes docentes* evidenciada nos artigos, também é possível notar certa confluência com as teorizações de Tardif, já que essa discussão desemboca na priorização dos saberes *experienciais* – ditos práticos ou cotidianos, como podemos perceber em Oliveira e Ramos (2008, p. 256), ao comentar a declaração de uma professora sujeito do estudo.

Com essa última afirmação da professora “nada te ensina mais do que a sala de aula”, os saberes da experiência ficam determinados como um dos mais importantes durante o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física.

A nosso ver, a valorização de um saber vinculado ao cotidiano parece próxima do objetivo de evitar uma discussão meramente macro, sem problematizar o dia-a-dia da escola e os sujeitos do processo educativo, por exemplo, o que o professor pensa, faz e fala na sua vida cotidiana. Ao mesmo tempo, reconhecemos aí, nesse esforço, alguns problemas. Por que o saber da experiência é considerado mais importante que os demais? O próprio Tardif

responde que o critério é a “utilidade no ensino”, pois, como já mencionado, “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2008, p. 21). Se partirmos da lógica de Tardif, então, poderíamos questionar: não estaríamos diante de uma formação docente cujo eixo é o saber usado em uma situação imediata de ensino? Qual o papel que a teoria ganha nesse modelo? Ela se torna relevante quanto mais próxima encontra-se desse eixo?

Ocorre que o próprio conceito de experiência se confunde com o de saber da experiência. De modo geral, ocorre que ambas as categorias parecem eleger o *útil* à situação de ensino como critério de hierarquização e valorização dos saberes necessários à docência. O saber relevante é aquele usado para a solução dos problemas da prática imediata. Ora, que tipo de conciliação é feita por alguns autores analisados entre a crítica à racionalidade técnica e a valorização da experiência e do saber mais diretamente vinculado ao ensino? Longe de pretender dar conta dessa questão, por ora, pontuamos alguns aspectos que merecem destaque.

Como já evidenciado, a crítica à razão instrumental presente em alguns artigos se passa pela denúncia de que o saber docente não se deixa limitar por esquemas pré-estabelecidos de escolha acertada de meios; portanto, não se constitui como um repertório de técnicas e procedimentos didáticos. Essa crítica também se estende para um modelo de formação continuada, baseado em eventos pontuais, nos quais o professor ocupa uma condição de passividade diante do que lhe é transmitido. Em contraposição, realçam-se a necessidade da reflexão e do protagonismo do professor, o caráter único e problematizador do processo educativo, assim como a não existência de uma única solução para um problema:

O que se ressaltava [nos encontros de formação continuada] é que normalmente um problema não possui apenas uma solução e esta pode não estar ao alcance imediato de cada um. Dadas estas características da prática pedagógica, o fundamental é o desenvolvimento por parte do professor da capacidade de constantemente construir/elaborar respostas e soluções para tais problemas, vendo-se como um produtor de saberes (BRACHT et al., 2002, p. 17).

Também sobre esse aspecto, Tardif e Raymond (2000, p. 211) comentam:

Em outras palavras, as situações de trabalho parecem irreduzíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber (Schön, 1983), segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos (por exemplo, através da pesquisa, em laboratórios etc.). Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc.

A referência feita a Donald Schön não é casual, afinal, este já insistira que a racionalidade técnica se mostra ineficaz diante das situações vividas; o ambiente acadêmico produz teorias e técnicas para solução de problemas; contudo, um problema pode ter várias soluções e, nesse sentido, a lógica instrumental do saber científico mostra-se inócua. Nessa ótica, o profissional não pode acessar esse estoque de saber acadêmico no sentido de aplicar uma técnica única para resolver um problema, terá que improvisar, inventar e testar estratégias na situação de trabalho.

Por isso, Tardif e Raymond (2000, p. 211) afirmam que lhes interessa os “[...] saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana [...]”. Abandona-se o modelo *aplicacionista* em detrimento de um saber produzido pelo professor no exercício profissional, baseado em uma racionalidade:

[...] na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional (TARDIF, 2000, p. 8).

Aqui ganha relevância o saber da experiência como um saber tácito, *não expresso por palavras*,⁵⁷ espontâneo, intuitivo, inerente às habilidades do

⁵⁷ Referência à etimologia da palavra “tácito” que vem do latim *tacitus* que significa “não expresso em palavras”.

professor, personalizado⁵⁸ e situado, mobilizado e elaborado durante a própria ação:

Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 13).

Ao valorizar os saberes e o protagonismo do professor, essa posição coloca em xeque um certo modo de operar clássico da pedagogia tecnicista. Entretanto, ainda assim, prevalece a lógica de buscar saídas para problemas imediatos. A hipertrofia continua sendo a dos meios e procedimentos, com a diferença de que agora eles serão singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional.

O saber da experiência, acumulado ao longo do tempo e mobilizado e usado na própria ação, tem como traços principais ser orientado e limitado por um objetivo imediato. A teorização demandaria tempo, esforço desnecessário às demandas emergenciais, rápidas e heterogêneas da vida cotidiana. Por isso, Rossler (2004, p. 107) explica: “Entre o que se faz e se pensa na cotidianidade, não haveria uma mediação teórica, reflexiva, crítica e aprofundada, mas sim uma determinação utilitária direta”. Assim, o saber cotidiano é regido pela relação imediata entre teoria e práxis. Na sua lida com as coisas, homens e mulheres não se preocupam em tornar consciente a base de uso e existência dessas coisas, as implicações éticas e morais presentes em suas motivações particulares, etc.

Portanto, não se trata de negar que o professor, em sua lida cotidiana, produz saber, mas indicar que esse saber possui uma peculiaridade: permanece restrito à sua direta utilidade para uma práxis imediata. A questão não é julgar o mérito desse saber, por exemplo, avaliar até que ponto ele se vincula a projetos democráticos de educação, a inovações, ou em que medida reproduz a lógica da exclusão e do autoritarismo. Ele pode se vincular a ações

⁵⁸ “[...] é difícil dissociar [o saber] das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 15).

extremamente significativas e importantes, como também problemáticas. A nosso ver, o fundamental é que, independente do seu mérito, ele é um saber que não se sabe, não se tematiza a si próprio; ele se move pela lida utilitária com problemas que a prática imediata traz; a ênfase permanece no *como* e não no *por que*.

Aqui não se trata de negar que problemas imediatos colocam para o professor a necessidade de soluções também imediatas. Mas será que a formação (inicial e continuada) de professores deve priorizar essa noção de experiência e de saber?

Conforme sinaliza Duarte (2003), talvez a questão epistemológica que esteja no centro do debate sobre a formação de professores, explicitada por diversos autores, sobretudo Tardif, seja um movimento que desemboca na discussão da epistemologia da prática.

Em um artigo publicado em 2000, na *Revista Brasileira de Educação*, intitulado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”, Tardif (2000) sinaliza um paradoxo concernente à formação de professores: ao mesmo tempo em que haveria um movimento em prol da profissionalização docente, também a formação profissional estaria passando por um período de profunda crise. Esse contexto demandaria a necessidade de uma epistemologia da prática:

É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores (TARDIF, 2000, p. 6).

Tardif (2000, p. 6, grifo nosso) denomina de epistemologia da prática o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Partindo da conceituação de epistemologia da prática, Duarte (2003, p. 603) comenta que Tardif elabora toda sua argumentação no sentido de evidenciar que “[...] os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico [...]”.

Assim, a proposta formativa de Tardif seria a de que as pesquisas “[...] desenvolvidas no âmbito educacional se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional [...]” (DUARTE, 2003, p. 603). Nesse sentido, o questionamento que Duarte imprime é o argumento de Tardif que visa “[...] justamente a solapar a valorização do conhecimento teórico [...]” (DUARTE, 2003, p. 605-606):

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz com que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa (TARDIF, 2000, p. 21).

É claro que partilhamos com Duarte (2003, p. 605) o fato de que devemos sempre dirigir um olhar crítico sobre os fundamentos do trabalho docente universitário e as perspectivas de formação inicial nas universidades. Também corroboramos com o autor “[...] que não estamos imunes a contradições entre o que professamos e o que fazemos [...]”. No entanto, diferentemente dos argumentos de Tardif, entendemos que “[...] o rechaçar do conhecimento

acadêmico-científico em nome da crítica aos *academicismos* pode nos levar a impasses preocupantes [...]” (DELLA FONTE, 2008, p. 6).

Della Fonte (2008, p. 6) comenta que

[...] se de um lado, não se pode absolutizar o conhecimento acadêmico como o único existente e legítimo, de outro, trata-se de assumir a peculiaridade desse saber erudito. Como saber elaborado e sistematizado, o conhecimento científico-acadêmico parte do viver cotidiano, seja para afirmá-lo ou contestá-lo, e a ele retorna com chances de redimensioná-lo. Esse papel mediador que ele cumpre no seio da prática social se dá por meio do exercício teórico e conceitual, momento a ser zelado e não abreviado. Além disso, por mais críticas que se possa endereçar a algumas perspectivas de ciências, não podemos nos dispensar de alguns ritos, exigências e procedimentos acadêmicos, nem que seja para recriá-los.

Em decorrência da visão de Tardif, a superação do problema apontado pelo autor não estaria na “[...] busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática” (DUARTE, 2003, p. 606).

Essa *aversão à teoria* se vincula ao empobrecimento da experiência formativa que se rende à racionalidade instrumentalizada que, apesar de assumir a roupagem de valorização do sujeito e do seu saber, continua a eleger o *como* operacional em relação aos problemas imediatos.

Inclusive essa é uma tendência diagnosticada por um dos artigos analisados:

[...] a maioria [dos professores sujeitos do estudo], quando levada a listar aqueles problemas e/ou dificuldades que considera como principais, refere-se fundamentalmente a situações imediatamente ligadas ao ensino e às relações escolares, não estabelecendo relações com causas e situações que extrapolem o universo imediato da escola. Quando muito, aparecem alusões a causas externas à escola de uma forma muito genérica e inconsistente, do tipo, “isto tudo se deve ao sistema”, “é um problema de política” etc. [...] (BRACHT et al., 2002, p. 16).

Além disso, a nosso ver, nesse contexto, o que é chamado de experiência nos artigos analisados refere-se àquilo que Adorno, baseado em Benjamin, considera vivência, ou seja, os eventos pontuais, singulares e intransferíveis. Isso significa que a experiência

[...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, se coloca um "É isso" sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconseqüentes a qualquer pergunta [...] (ADORNO, 2009, p. 12).

Em outras palavras, "[...] a experiência do sujeito é substituída por um momento informativo, fugaz e isolado, que logo é suplantado pelo consumo de outras informações [...]" (LOUREIRO, 2007, p. 56). O *frenesi* ocasionado por tal consumo acaba elegendo conhecimentos cada vez mais efêmeros para a solução de problemas imediatos.

No caso da formação dos professores, essa tendência se impõe em decorrência de situações objetivas que transformam a escola, em tese um espaço legítimo e incentivador à realização de experiências formativas, em espaço semiformativo tanto para alunos como para professores. De algum modo, alguns artigos analisados apontam alguns desses problemas:

[...] parece às vezes, que a estrutura dos espaços, desencoraja um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica [...]. Todos eles [os professores] alegam que a falta de tempo é um dos grandes empecilhos ao engajamento em mais atividades de formação continuada. Com o preenchimento quase total das cargas horárias e o atendimento a um grande número de turmas, fica difícil dispensar os alunos a cada formação que surge (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 75-76).

Essa impressão parece se confirmar com a observação de Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008, p. 235):

Há ainda o entendimento de que os professores em geral, não só os de EF, vêm sofrendo com a crescente desvalorização do seu trabalho, o que é determinado, sobretudo pela precarização da educação e da escola, com destaque para a falta de materiais, para os baixos salários, o que vem a refletir na sua prática, desgastando sua vontade e seu entusiasmo frente ao ensino, comprometendo seu compromisso.

Diante de situações tão adversas, Benjamin (1994, 119) assegura:

[...] aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva dos meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio.

Assim, as narrativas que daí surgem se apresentam como trechos de histórias, episódios particulares que não fortalecem a memória comum e a experiência coletiva.

Ao invés de revigorar “palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel” (BENJAMIN, 1994, p. 114), a *partilha de experiência* se empobrece, pois, apesar de trazer a impressão de uma agregação e coletividade, reduz-se a momentos nos quais se descrevem as situações de trabalho: diz-se como se fez, mas não se sabe o que e por que se fez. Dado o caráter situado, não sistemático e não passível de *transferência* e *generalização*, torna-se complicado imaginar como essa descrição pode ser assimilada, prolongada no tempo, tendo em vista a construção consciente de uma tradição.

Diante desse cenário, fica difícil não concordar com Cavalcante (2006) quando pontua a semelhança da obsolescência dessa *experiência* e do saber que dela advém com a efemeridade da mercadoria. Embora se afirme o caráter temporal dos saberes docentes (pois eles são incorporados a partir de diferentes fontes sociais ao longo da vida), o que se nota é um esvaziamento da historicidade.

Percebemos, assim, que a priorização do cotidiano escolar nas perspectivas de formação continuada, organizada pelo ímpeto utilitário para soluções da prática pedagógica, parece apresentar uma roupagem consonante com a dissolução da experiência denunciada por Adorno. O que resta, então, no lugar de experiência, é algo “[...] falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída [...]” (ADORNO, 2009, p. 14).

Assim, o potencial que a partilha da experiência poderia ter no horizonte de um trabalho coletivo e de fomentar esforços duradouros na reelaboração do ser professor esvai-se. A importância dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional implica que,

[...]: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado (DUARTE, 2000, p. 79).

A constatação de que vem se instalando um processo de esvaziamento da experiência formativa e da exacerbação dos saberes práticos tem vínculos profundos com a categoria da prática pedagógica, como veremos a seguir.

5.2 Prática pedagógica: que prática é essa?

A categoria *prática pedagógica*, também denominada de *intervenção pedagógica*, *exercício docente* ou *práticas docentes*, está presente em oito textos, conforme mostra o Quadro 2. De forma geral, essas fontes sugerem a importância de a prática pedagógica ser considerada como tema de preocupação e reflexão no âmbito da formação continuada. Trataremos, então, de apresentá-las.

No artigo de Falkenbach et al. (2007), os autores sugerem que o mote trabalhado no processo de formação continuada – a inclusão – deve se configurar como elemento de reflexão devido a dificuldades apontadas no âmbito do exercício docente: “A prática pedagógica escolar apresenta dificuldades acerca de entendimentos, aceitação e organização pedagógica para a finalidade da inclusão” (FALKENBACH et al., 2007, p. 38).

No texto de Cristino e Krug (2008), também observamos que as atenções são voltadas à prática pedagógica. Segundo os autores, devido às transformações sociais e às suas repercussões na geração de novas necessidades educativas, as problemáticas oriundas da prática pedagógica e da própria instituição escolar devem orientar as propostas de formação continuada:

[...] quando a escola passa a assumir sua formação, também se responsabiliza, junto com os professores e alunos, à instituição de ações concretas, encaminhando a reflexão sobre novas configurações organizativas do cotidiano da escola, tornando-a uma organização aprendente, com desenvolvimento para si mesma e para cada um dos que a constituírem (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 70).

De acordo com tal concepção e remetendo à disciplina da Educação Física na escola, Cristino e Krug (2008, p. 71) se fundamentam em Oliveira (2007) ao salientar ser “[...] fundamental que o professor tenha o apoio e o acompanhamento necessários dentro da organização escolar para refletir sobre suas práticas pedagógicas”. Assim, ao discutir os dados das entrevistas do estudo, os autores comentam que os professores da pesquisa

[...] procuram a formação de acordo com a necessidade, ou seja, se os conhecimentos abordados poderão colaborar na prática, e como a Educação Física é ampla, as possibilidades são bastante variadas. Um critério importante é se o curso é prático, porém são conscientes da importância das abordagens teóricas (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 76).

No texto de Bracht et al. (2002), a proposta de formação continuada sob análise buscou provocar mudanças na prática pedagógica baseada numa perspectiva “crítico-reflexiva”. Nesse sentido, os autores afirmam que o referido curso “[...] privilegia a reflexão sobre a prática como referência para as ações do curso e a pesquisa como princípio para a autoformação profissional” (BRACHT et al., 2002, p. 12). Os autores ainda comentam que, em um determinado momento do curso de formação continuada, partiram do texto de Pérez-Gómez (1997) com o intuito de abordar os limites da racionalidade instrumental e auxiliar na problematização e reflexão sobre a prática.

Como já apresentamos no tocante à discussão da crítica a racionalidade técnica instrumental, Molina e Molina Neto (2001, p. 79) comentam que o curso de formação continuada objeto do artigo buscou “[...] informar aos participantes que o trabalho centrar-se-ia no campo da reflexão [da prática] e não em uma proposta de repertório de técnicas e procedimentos didáticos”. Nesse sentido, o trabalho proposto pelo curso de formação continuada consistiu em incentivar os professores a

[...] sistematizar um corpo de ideias próprias que os auxiliasse posteriormente na reflexão cotidiana sobre seus trabalhos, suas inserções nas escolas e o papel da Educação Física no currículo escolar (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p. 79).

Palafox (2004, p. 120) afirma que “Identificar problemas e dificuldades relacionados, direta e indiretamente, à prática pedagógica [...]” caracterizou um dos importantes procedimentos metodológicos da proposta de formação continuada desenvolvida pelo PCTP.

Segundo Amaral (2004, p. 137), a discussão sobre a prática pedagógica foi o foco central da estratégia desenvolvida pela proposta de formação continuada implementada pelo PCTP:

A partir de um interesse comum em começar a discutir coletivamente a prática pedagógica à luz de referenciais filosófico-pedagógicos, com a perspectiva de transformá-la, este grupo de professores deu início a um processo de organização coletiva orientada para o estudo e o planejamento [...].

Nesse sentido, explicitando a importância de se focar a prática como característica fundamental à formação, Amaral (2004, p. 144) afirma que

[...] o conhecimento científico e filosófico somente adquire efetivo sentido/significado para o professor quando este é capaz de utilizá-lo, porém, refletindo sobre ele e transformando-o, como resultado de sua própria prática social (pessoal e profissional). Em outras palavras, a existência do educador se efetiva como “práxis” crítica e emancipatória quando mediada pelo conhecimento científico e filosófico constantemente adquirido e recriado pelo próprio educador.

A autora ainda se fundamenta em Severino (1992) para declarar que a existência humana se manifesta na forma de uma “[...] *prática tridimensional* [prática produtiva, política e simbólica] onde o conhecimento pode adquirir diferentes sentidos e significados [...]” (AMARAL, 2004, p. 144). Cada esfera representa a fonte de interesses e de conhecimento que motivarão as ações humanas.

Já Heringer e Figueiredo (2009, p. 90) utilizam o conceito de práticas de formação numa perspectiva de formação continuada para sinalizar a compreensão de que existem muitas “[...] possibilidades ou maneiras de ‘praticar’ e construir a formação continuada [...]” e que estas possibilidades se “[...] manifestam de múltiplas formas [...]” (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009, p. 90).

Rezer e Fensterseifer (2008) focalizam a intervenção pedagógica como tentativa de complexificar aquilo que vem sendo banalizado no tocante ao campo da Educação Física. De acordo com eles, a formação de seres humanos para o mundo – o exercício da docência – não se mostra “[...] destituído de um entorno que se apresenta como um elemento que precisa ser levado em consideração e, por consequência, responsabilizado [...]” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 321). O exercício docente possui uma dimensão coletiva, estrutural e organizacional. Isso também significa conscientizar de que, para lidar com os enfrentamentos do exercício docente, é importante constatar que não estamos sós nesse desafio e não falamos exclusivamente por nós. Dessa forma, os autores comentam que é preciso

[...] assumir que temos uma autonomia relativa, e não podemos fazer somente “aquilo que queremos” (por exemplo, ensinar em aulas de EF, predominantemente voleibol por “gostar” deste esporte). O próprio termo “licenciado” se apresenta nesse sentido, quando ao final de um processo formativo, recebemos a “licença” para o exercício profissional (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 321).

Nesse sentido, os autores se fundamentam em Caparroz e Bracht para afirmarem que

[...] o docente não deve “aplicar” teoria na prática, mas sim, (re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações e experiências anteriores, bem como, em reflexões e teorias. A apropriação de teorias precisa se dar de forma autônoma e crítica [...] (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 325).

Tal afirmação possui uma clara vinculação com a noção de esclarecimento kantiana: o professor é chamado a afirmar-se como sujeito e não como aplicador de teorias. Rezer e Fensterseifer (2008) acreditam que a formação permanente pode cumprir o papel de construir rupturas a partir de microcontextos nos quais pequenas oportunidades transformam-se em resistência ao esvaziamento da complexidade da docência.

Por outro lado, Bracht et al. (2002) demonstram ser necessário discutir alguns conceitos no interior do curso de formação continuada que, *a priori*, necessitam

de alguns esclarecimentos. Nesse sentido, os autores se fundamentam em Geraldi et al. (1998) para afirmarem que

[...] os termos *prático-reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* de reformas de ensino e da formação de professores em vários países. O autor entende que existem pelo menos quatro falsos conceitos (preferiríamos falar em interpretações reducionistas) de professor reflexivo ou de prática reflexiva: o *primeiro* é de que o professor reflexivo é o professor universitário que apenas ajuda o professor que está na escola; o *segundo* é achar que a reflexão deve se dar apenas sobre questões técnicas, excluindo o âmbito ético e moral do ensino; o *terceiro* é o entendimento de que a reflexão ocorre individualmente, ou seja, deixam-se de lado as condições sociais da escolarização que influem no trabalho na escola e o *quarto* é considerar que os defeitos e os ganhos, os sucessos e os insucessos advindos do trabalho pedagógico na escola pertencem apenas ao professor e à professora, atribuindo-lhes uma carga muito pesada (BRACHT et al., 2002, p. 25-26).

Diferentemente das categorias anteriores (experiência e saberes docentes) que evidenciaram autores muito recorrentes como fundamento, os artigos que tratam a prática pedagógica não demonstraram a mesma tendência com relação às referências teóricas. Contudo, apresentam um argumento geral. Primeiro, há a defesa de que a prática pedagógica seja o fundamento para as propostas de formação continuada.

O que isso significa? No dizer dos artigos, o eixo da formação deve ter como centro os desafios e os problemas que emergem da prática pedagógica. Esse universo de questões será submetido à reflexão tendo em vista a transformação dessa prática pedagógica.

A lógica dessa argumentação é muito semelhante à das teorizações educacionais críticas que se desenvolveram no Brasil a partir dos anos de 1980, em especial aquelas de inspiração marxista, quando explicam a base geral de seus métodos de ensino. Por exemplo, em seu clássico livro *Democratização da escola pública*, Libâneo (2006, p. 100) insiste no percurso da “prática para a teoria, para regressar à prática” como norte do processo educativo. Nesse sentido, a teoria pedagógica é

[...] uma diretriz para a prática educativa enquanto resultar do conhecimento da mesma prática; ou seja, a prática é o ponto de partida da teoria que, revista, retorna à prática na forma de objetivos

pedagógico-didáticos conscientemente orientados (LIBÂNEO, 2006, p. 121).

Assim, complementa Libâneo (2006, p. 122): “[...] a referência a uma teoria somente se completa se ela for subordinada à prática escolar; é a prática que apresenta os problemas concretos para a elaboração teórica [...]” (LIBÂNEO, 2006, p. 122).

Tardif e Raymond (2000) parecem corroborar esse parentesco histórico entre a atual defesa da centralidade da prática pedagógica e propostas educacionais de inspiração marxista quando mencionam, recorrendo a Dubar, a importância da noção de trabalho atribuída por Marx. Segundo eles, o trabalho modifica a identidade do trabalhador, isto é, “sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Tardif e Raymond tomam como objeto de análise a aprendizagem concreta de professores, isto é, uma formação prática a se dar na experiência direta do trabalho.

A isso se relaciona a própria defesa de uma epistemologia da prática. Como vimos, Tardif (2000) advoga a epistemologia da prática, denominada por ele de estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu ambiente de trabalho cotidiano para executar as suas tarefas.

Nesse sentido, a finalidade da epistemologia da prática seria justamente revelar esses saberes, de forma a compreender

[...] como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

Desse contexto decorreriam certas consequências teóricas e metodológicas que estão relacionadas à pesquisa universitária, à formação docente e à própria prática pedagógica. Em seu texto, Tardif enumera seis decorrências

principais, das quais é possível delinear a perspectiva da epistemologia da prática. Destacamos algumas a fim de compreender a centralidade conferida à prática pedagógica.

A primeira perspectiva, como informa o autor, refere-se a “uma volta à realidade”, ou seja, um processo centrado no estudo dos saberes em um ambiente real de trabalho e em situações concretas de ação, que no caso do professor – trata-se da prática pedagógica. Essa lógica tende a afirmar que os saberes profissionais são saberes produzidos e/ou incorporados no processo de trabalho docente, que “[...] só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores [...]” (TARDIF, 2000, p. 11).

A segunda perspectiva, considerada consequência da primeira, consiste em não confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos na esfera da formação universitária. Aqui, Tardif procura salientar o hiato, percebido por trinta anos de pesquisas norte-americanas, entre esses dois saberes. Por isso, ele diagnostica, de um ponto de vista metodológico, “[...] um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários [...]” (TARDIF, 2000, p. 12) e sugere que,

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2000, p. 12).

Os argumentos de Tardif reforçam a procura dos professores por saberes que satisfaçam às suas necessidades, como apontam Cristino e Krug (2008, p. 76):

Assim como estes professores deixam clara a dificuldade de fazer sempre as atividades de formação continuada, especialmente aquelas que ocorrem fora da escola, também colocam os critérios para a escolha das formações que participam. Eles procuram a formação de acordo com a necessidade, ou seja, se os conhecimentos abordados poderão colaborar na prática [...].

Nesse sentido, a prática assume o significado de ação imediata em uma situação peculiar, em conformidade com o que discutimos sobre as categorias de experiência e saber docente. Contudo, há artigos nos quais o sentido de prática não se limita a esse âmbito e, dessa forma, o sentido utilitário discutido no item anterior é relativizado. Assim, como já mencionado, Palafox fala de aspectos que se vinculam direta ou indiretamente à prática pedagógica; já Rezer e Fensterseifer insistem no que chamam *entorno* da docência.

A reflexão sobre a prática pedagógica parece coincidir com o segundo momento da ordenação prática-teoria-prática. Em geral, os autores analisados sinalizam que o recorrer à teoria indica um refletir sobre a prática; logo, remetem essa tarefa a um momento posterior à própria prática. Portanto, tanto o conhecimento científico quanto o filosófico cumprem um papel mediador na reconstrução dessa prática, como afirma Amaral (2004).

Bracht et al. (2002, p. 16) defendem um diálogo entre prática e teoria de forma que se estabeleçam momentos de análise entre as conexões “micro” e “macro”:

Coloca-se então como tarefa, para aprofundamento da reflexão sobre a prática, desenvolver com os professores-discentes um trabalho que faça com que eles se apropriem de um referencial e desenvolvam competências que permitam uma reflexão sobre a prática que agora perceba criticamente as conexões do cotidiano escolar com as relações sociais mais amplas. Ou seja, neste processo de ida e vinda da prática à teoria e vice-versa, que a prática seja revisitada constantemente, mas sempre com novos olhares, estes mais aguçados, mais esclarecedores, capazes de estabelecer conexões mais amplas.

E assim, Bracht et al. (2002, p. 21) esclarecem que

[...] parece-nos importante introduzir um elemento que é objeto de polêmica quando se debate o problema da mudança ou inovação pedagógica relacionada com a formação/atuação de professores. Referimo-nos à relação entre a influência ou grau de determinação de elementos macro (políticas públicas, ações governamentais de âmbito federal, estadual e municipal, com suas diretrizes, política de pessoal, fornecimento de infraestrutura, bem como suas sobredeterminações macroestruturais de ordem econômica e política) e de elementos micro (a sala de aula, o professor, a escola e sua administração etc.).

Também Rezer e Fensterseifer (2008, p. 326) destacam a necessidade de maior domínio conceitual por parte do professor e chegam a oferecer uma ilustração:

Por exemplo, dominar o conceito de equilíbrio permite maiores possibilidades de tematizar equilíbrio e identificar como nos relacionamos com a lei da gravidade, entre outras questões possíveis. Ou então, identificar o equilíbrio como parte integrante da vida, em uma eterna luta entre desequilibrar e equilibrar, presentes na caminhada ou na corrida. Isso permite considerar a possibilidade de ampliar nossa intervenção e, ao dominar tais elementos, não precisarmos, necessariamente, ser dependentes dos manuais de “atividades”, ou de cursinhos de “capacitação”, pois nossa prática pedagógica se pautará por uma possibilidade de autonomia que nos permite reconhecer/criar situações de equilíbrio, capacidade que não se esgota em qualquer livro de “1000 exercícios de...”.

Não sabemos se, por mero acaso, o exemplo dado vincula o aprofundamento teórico por parte do professor à ampliação de sua intervenção junto aos alunos. O nosso receio é que isso signifique o abandono das questões postas por Bracht et al. (2002) em detrimento daquilo que Amaral (2004, p. 144) defende: os conhecimentos científico e filosófico ganham sentido quando o professor é capaz de utilizá-los.

Essa instrumentalização da teoria coloca a prática pedagógica,

[...] na pior das hipóteses, [como] um muro contra o qual se vêm jogar e morrer **conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente** (TARDIF, 2000, p. 11-12, grifo nosso).

O problema de se tomar a prática pedagógica como prática imediata é que se perde o horizonte de temporalidade. Por mais que possamos questionar a visão linear e cumulativa da história, Kant (1996, p. 19) nos interpela a pensar outra faceta da prática pedagógica ao considerar toda educação como uma arte “[...] cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações [...]”. Com isso, Kant sugere que a prática educativa é uma síntese de várias gerações e, portanto, histórica. É por isso que somente conceituamos a educação como

arte se cada geração transmitir suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescente algo peculiar e os transmita à geração posterior (KANT, 1996).

Bracht et al. (2002, p. 12) parecem contemplar, em suas reflexões, a perspectiva de prática histórica ao expor o caminho metodológico que desencadeou o curso de formação continuada:

O curso compreendeu os seguintes momentos (disciplinas): 1) contextualizando historicamente a prática pedagógica em educação física; 2) refletindo e relatando sistematicamente a prática; 3) estudando alternativas pedagógicas para a prática; 4) planejando uma nova prática pedagógica; 5) realizando uma nova prática pedagógica e 6) avaliando os avanços e dificuldades da nova prática pedagógica.

Como prática social, a prática pedagógica é composta pelos âmbitos imediato e histórico, mais especificamente,

A prática social tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre o cotidiano e o não-cotidiano, bem como a relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história (MAZZEU, 1998, s/p).

Quando se preserva uma compreensão unilateral, Duarte (1996, p.) afirma, corroborando a teorização adorniana, que o trabalho docente corre o risco de se configurar como um simples meio para satisfazer a necessidade da existência momentânea, “[...] ao invés de ser uma atividade na qual ele, o educador, se reproduza a níveis cada vez mais elevados como indivíduo pertencente ao gênero humano [...]” (DUARTE, 1996, p. 53).

Perceber-se como gênero humano também significa tomar consciência de que problemas enfrentados na prática pedagógica podem ser comuns a outros professores; por exemplo,

[...] pode-se constatar que muitos dos problemas, dúvidas e tensões vividos pelos professores são comuns, isto é, o que muitos pensavam ser um problema seu, pessoal, era na verdade um problema, uma angústia comum à maioria [...] (BRACHT et al., 2002, p. 15).

A noção de uma prática histórica remete à noção de sujeito histórico; afinal, problemas podem ser compartilhados com os sujeitos aos quais imediatamente nos relacionamos, com os sujeitos de nossa geração e com os sujeitos de outras gerações.

Pelo que foi exposto até o momento sobre os artigos, observa-se também que partir da prática pedagógica significa voltar-se para a realidade efetiva, para o que acontece no cotidiano da escola, aquilo que é mais concreto. Frentes de pesquisa com essa natureza, que enfatizam o *lócus* do trabalho docente e o dia-a-dia da escola, são relevantes. O que nos parece curioso é que essa tendência, supostamente inspirada na valorização marxista da prática ou aparentemente apresentando parentesco com essa mesma valorização marxista da prática, venha a denominar a prática pedagógica, que é captada imediatamente pelas sensações e percepções, de concreta. Trata-se de uma prática social empírica apreendida por uma vivência sensível, por um contato direto com ela. Tomá-la como objeto de investigação pode ser extremamente vantajoso, pois sua empiria pode revelar dimensões e facetas importantes do processo educativo caso ela seja submetida à análise. Isso significa que o contato imediato que temos com alguns fenômenos nos revela elementos que precisam ser decompostos em termos analíticos para que se possa reconhecer suas múltiplas determinações. A imediatricidade da prática pedagógica precisa, portanto, ser negada para que se possa compreender seus elementos constitutivos e como eles se articulam. Ter uma prática pedagógica concreta resulta desse itinerário no qual partimos e, ao mesmo tempo, negamos essa compreensão imediata que o contato direto com essa prática nos oferece.

É dessa forma, tendo o concreto como ponto de chegada, que se rompe

[...] os limites da representação imediata, do *pseudoconcreto* (Kosik), e tem-se objetos com sentido para serem analisados ou estudados na sua relação dialética com o real fenomênico e com a abstração ontológica. É neste momento que se supera o superficial, o aparente e se penetra na essência interna dos objetos [...] (ABDALLA, 1994, p. 78).

A diferenciação entre prática pedagógica empírica e concreta sinaliza para o pensar negativo e o processar da teorização de forma a romper com o imediato e promover um diálogo que envolva aprofundamentos e ampliações na relação teoria e prática. Essa pode ser uma indicação para a compreensão das produções das pesquisas qualitativas.

5.3 O risco de *pauperização das pesquisas*

Encontramos referência sobre a categorização pesquisa-ação/pesquisa qualitativa em dez artigos das fontes pesquisadas, visualizados no Quadro 2.

Desse universo, quatro artigos declaram utilizar como abordagem metodológica pressupostos característicos da pesquisa-ação, como é o caso de Mendes e Pires (2009); Bracht et al. (2002); Palafox (2004); e Amaral (2004). Outros quatro artigos pretenderam se aproximar da abordagem descritiva e/ou exploratória das pesquisas qualitativas: Falkenbach et al. (2007); Cristino e Krug (2008); Oliveira e Ramos (2008); e Belão, Machado e Mori (2009). Quanto aos dois artigos restantes, um se caracteriza como estudo de caso do tipo etnográfico – Terra (2004); enquanto o outro não evidencia inspiração “fenomenológica e/ou interacionista”, definindo-se como pesquisa qualitativa – Heringer e Figueiredo (2009).

A pesquisa de Mendes e Pires (2009) pautou-se a partir de elementos essenciais que permitiram caminhar sobre os pressupostos característicos da pesquisa-ação. De acordo com os autores, os seguintes princípios foram considerados:

- *uma dimensão participativa/colaborativa*: pois sendo a pesquisa eminentemente interativa, necessita

[...] da participação do pesquisador na situação pesquisada e também da busca por negociações conjuntas entre pesquisador e demais participantes do estudo. Não se admitem relações hierárquicas na construção do conhecimento, tomando todos os envolvidos como contribuintes ativos do processo (MENDES; PIRES, 2009, p. 83).

- *uma dimensão de transformação da prática pesquisada*: já que é preciso ter claro que a “[...] pesquisa-ação não apenas tem por objetivo compreender e descrever o mundo da prática pedagógica, mas, sobretudo, busca transformá-lo [...]” (MENDES; PIRES, 2009, p. 83).
- *uma dimensão formativa*: pois a pesquisa-ação exige que as ações, as negociações e as tomadas de decisões sejam elevadas ao nível de consciência dos sujeitos envolvidos, “[...] o que implica um caráter político e, portanto, formativo. Caso contrário, não faz sentido vislumbrar mudanças na situação pesquisada” (MENDES; PIRES, 2009, p. 83).
- *a dimensão cíclica ou dos ciclos de “ação-reflexão-ação”*: sendo uma das características mais importantes da pesquisa-ação, conforme os autores, já que

[...] o processo integrador das diversas dimensões do método se dá por um processo dialético estabelecido entre pesquisa, reflexão e ação, mediante a realização do trabalho em ciclos. Assim, por meio de espirais circulares entre as ações de planejamento, intervenção e reflexão, é possível a transformação das práticas (MENDES; PIRES, 2009, p. 83-84).

Conforme Bracht et al. (2002, p. 11), a proposta de formação continuada inspirada nos princípios da pesquisa-ação se deu por acreditar que, tal abordagem, poderia indicar um caminho mais efetivo na transformação das práticas pedagógicas. Isto porque, nessa perspectiva, procura-se:

a) vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação e b) os sujeitos, que na pesquisa “tradicional” participam meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática.

Os autores buscam respaldos em teóricos como Thiollent (1985) e Perrenoud (1997) para fundamentar a perspectiva metodológica da pesquisa-ação e elaborar o relacionamento de dois objetivos: a) objetivo prático – que se destina ao melhor equacionamento do problema central, levantando soluções para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação; e b) objetivo de conhecimento – que procura obter informações que seriam de difícil acesso por

meio de outros procedimentos e aumentar o conhecimento de determinadas situações.

Além desses autores, Bracht et al. (2002, p. 21) ainda citam os dizeres de Zeichner (apud GERALDI et al., 1998) que, ao conceituar a pesquisa-ação para além de um instrumento profissional para os professores, comentam que esta estratégia metodológica é “[...] um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores têm uma presença autônoma”. Embora Bracht et al. (2002) compartilhem a visão otimista de Zeichner, os autores da pesquisa confessam a necessidade de se chamar a atenção para muitas limitações e distorções possíveis de acontecer para quem analisa criticamente as experiências realizadas com esse embasamento.

Palafox (2004) aborda a dimensão formativa das pesquisas qualitativas. De acordo com o autor, além de promover a sistematização de reflexões e estratégias elaboradas e avaliadas coletivamente entre os docentes, o PCTP buscou incentivar os professores “[...] vislumbrando a perspectiva objetiva de tornarem-se **pesquisadores/as em ação**. Nesse sentido, foi criado o Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/ Educação Física Escolar [...]” (PALAFOX, 2004, p. 127).

No que tange precisamente ao termo/conceito *pesquisa qualitativa*, podemos notar que os autores o apresentam de diferentes maneiras. Ao descrever o método do seu estudo, Falkenbach et al. (2007, p. 42) comenta que a sua pesquisa foi de cunho qualitativo, em nível descritivo, e pretendeu

[...] investigar a ação educativa dos professores de educação física na tarefa de inclusão de crianças com necessidades especiais na prática regular da educação física. Pela sua natureza hermenêutica se ajusta às características do modelo qualitativo de investigação, [...] no que diz respeito ao presente estudo se tratar de um estudo de casos.

Cristino e Krug (2008) alegam que sua investigação foi de caráter qualitativo, por considerar as falas dos sujeitos e obter como opção metodológica a pesquisa de campo na modalidade exploratório-descritiva. Os autores se

respaldam em Pádua, para afirmar que a pesquisa qualitativa tem a preocupação “[...] com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações sociais que permeiam a rede de relações na sociedade [...]” (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 64). Também se fundamentam em Triviños (1987) para comentar que sua pesquisa “Trata-se de descrever, antes de explicar e analisar, pois todo universo da ciência social é construído sobre o mundo vivido, buscando na fenomenologia colocar as idéias básicas e em seguida, esclarecê-las” (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 64).

Oliveira e Ramos (2008, p. 254) também comentam que a sua pesquisa foi de caráter qualitativo, pois propiciou o aprofundamento de uma determinada situação estudada e a “[...] exploração/compreensão dos vários significados e tendências possíveis, envolvidos na construção de uma prática pedagógica”. Nesse sentido, pelo tema remeter à formação e à prática pedagógica de uma professora que atua no ensino médio, a pesquisa qualitativa permite, conforme Oliveira e Ramos (2008, p. 254), o “[...] contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo [...]”.

Belão, Machado e Mori (2009, p. 63) afirmam que o estudo se caracterizou sob o método exploratório-descritivo, que buscou “[...] descrever na íntegra o que se obteve na pesquisa, podendo conter descrições quantitativas e/ou qualitativas, gerando flexibilidade ao procedimento de amostragem”. Lembrando que o objetivo das autoras foi analisar a formação profissional das técnicas que atuam com Ginástica Rítmica nos Jogos Regionais da 4ª região do Estado de São Paulo.

Amaral (2004, p. 136) expõe seus pressupostos teóricos a partir de um “[...] movimento de busca de uma aproximação entre professor e pesquisador, entre pesquisa acadêmica e cotidiano, pesquisa e ação pedagógica (Zeichner, 2000)”. Com isso,

[...] novas possibilidades metodológicas orientadas para a busca de uma compreensão crítica da dinâmica social, situadas dentro do universo da Pesquisa Qualitativa, que se caracteriza por tomar como ponto de partida a descrição da realidade, com intenção de captar,

para além do que é aparência, a essência dos fenômenos. Busca, por sua preocupação com o processo, identificar as relações de forças responsáveis por seu movimento dinâmico e situado (AMARAL, 2004, p. 136).

Desse modo, uma abordagem qualitativa pressupõe que

[...] o pesquisador, ao contrário da visão positivista, esteja despidido de planos rígidos para analisar o contexto da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), uma vez que os planos serão delineados à medida que a realidade vai sendo descrita e compreendida à luz do referencial teórico (AMARAL, 2004, p. 136).

O trabalho apresentado por Terra (2004) fundamentou-se em uma perspectiva qualitativa tendo como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico realizado com três professores que participaram do PCTP.

Já Heringer e Figueiredo (2009, p. 89), ao discutir a perspectiva da pesquisa qualitativa, comentam que tal concepção influenciou uma mudança de paradigma no campo da educação e da formação docente:

[...] avançamos sob a influência de uma epistemologia de inspiração fenomenológica e/ou interacionista, em que esse mesmo professor passa a ser sujeito do processo de formação, com propostas de reflexão sobre e para além de sua prática (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009, p. 89).

Diante dessa apresentação geral, chamamos a atenção para o fato de que, independentemente de sua descrição de pesquisa qualitativa, os artigos analisados possuem um ponto comum marcante: partiram, problematizaram e/ou concentraram suas análises na reflexão da prática pedagógica. Além dessa constatação, temos que ressaltar que a ênfase em estudos chamados qualitativos representa uma oposição a pesquisas quantitativas de cunho positivista.

Conforme aponta Della Fonte (2001), um dos legados da década de 1980 no campo da Educação Brasileira é a crítica às pesquisas de ordem quantitativas e descritivas. Essa postura desencadeou resistência a qualquer estudo com quantificação de dados: “Fomentou-se um pensamento de que é preciso

abandonar parâmetros mensuráveis. O que vale agora são as pesquisas qualitativas em educação [...]” (DELLA FONTE, 2001, p. 182).

Para a autora, esse tipo de orientação representa: “[...] uma contraposição aos discursos macroestruturais [...]” (DELLA FONTE, 2001, p. 182). Nessa perspectiva, disseminam-se “[...] novas pesquisas qualitativas que pretendem estudar as particularidades infinitas do cotidiano escolar⁵⁹ [...]” (DELLA FONTE, 2001, p. 183).

Devechi e Trevisan (2010, p. 148) também salientam que a abordagem qualitativa de pesquisa surgiu com

[...] o movimento de rejeição ao modelo positivista de produção do conhecimento, que se estende desde a fenomenologia, passando pela hermenêutica, à dialética em seus diferentes desdobramentos, tendo como objetivo principal apreender os fatores não considerados pelas pesquisas de ordem hipotético-dedutivas [pesquisas quantitativas].

O que os autores indicam é que as pesquisas qualitativas surgem a partir dos limites das pesquisas quantitativas, principalmente no que se refere às Ciências Sociais e Humanas. Nesse espectro,

Não há dúvida de que elas trouxeram muitos benefícios para a educação, pois foi por seu intermédio que passamos a considerar elementos não mensurados por meios matemáticos, como a subjetividade, os valores, os contextos, os sentimentos, as diferenças e as questões sociais e culturais, entre outros (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 148).

De modo curioso, Gatti (2004, p. 13) nos apresenta um cenário digno de reflexão. A autora afirma que é comum encontrarmos a afirmação de que

[...] até meados do século passado predominavam no Brasil os estudos de natureza quantitativa, batizados de tecnicistas ou, mais inadequadamente, positivistas. No entanto, estudos publicados nos inícios dos anos 1970 (Gouveia, 1980; DiDio, 1974) nos mostram, primeiro, que a pesquisa em educação era muito escassa e mesmo incipiente até então; e, segundo, que além disso, dos estudos levantados pelos autores citados, 71% não eram estudos que

⁵⁹ De acordo com Della Fonte (2001, p. 183), “O ‘cotidiano escolar’ surge como uma instância que se apresenta imediatamente, de forma espontânea e até mesmo verdadeira, na qual o cientista imerge sem preconceitos e categorias *a priori*”.

utilizavam dados quantitativos e, dentre os que os utilizavam, a maioria empregava apenas análise descritiva de tabelas de frequências, algumas poucas correlações e raríssimos estudos empregavam análise multidimensional (GATTI, 2004, p. 13).

Dessa forma, a autora nos leva ao conhecimento de que

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos, limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas, os quais, em geral, não têm sido também considerados. De outro lado, dificulta a leitura crítica e contextualizada quando dados quantitativos são trazidos à discussão, seja nos âmbitos acadêmicos, seja em âmbito público (GATTI, 2004, p. 14).

Há mais de duas décadas, segundo Gatti, é possível identificar poucos estudos no campo de pesquisas da educação que empregam metodologias quantitativas. Essa constatação gera dois aspectos como ponto de partida para o emprego para essas pesquisas:

[...] primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (GATTI, 2004, p. 13).

A autora tenta nos alertar para duas situações que se desdobram: de um lado, ao trabalhar com uma abordagem quantitativa, podemos correr o risco de usar certos tratamentos estatísticos indevidamente; e de outro, há a possibilidade de não obtermos interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas. “Em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico” (GATTI, 2004, p. 13).

De qualquer modo, o fenômeno que sinaliza o certo recuo nas produções das pesquisas quantitativas reforça a constatação de que as pesquisas qualitativas no âmbito das Ciências Humanas e na esfera educacional estão em voga e vêm assumindo um papel de destaque.

No entanto, além desse contexto educacional, talvez pudéssemos pensar em uma situação específica para a adoção de pesquisas qualitativas na Educação Física. Pois, se a avaliação de Gatti demonstra que o campo educacional não tinha e ainda não tem tradição em pesquisas quantitativas, tal situação precisa ser relativizada na Educação Física, tendo em vista a sua colonização pelas Ciências Biológicas: “Historicamente, a Educação Física tem partido de referenciais teórico-metodológicos das Ciências Naturais para a compreensão do homem e de suas expressões corporais” (SILVA; VELOZO; RODRIGUES JR., 2008, p. 38).

O recurso à pesquisa qualitativa significou estar a contrapelo dessa tendência; nesse sentido, ganham destaque a investigação de significações subjetivas, a ênfase nas inter-relações entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, as escolhas e interesses do pesquisador, entre outros aspectos. No caso específico da Educação Física, uma abordagem social e cultural do ser humano e das práticas corporais mostrou-se fortalecida por esse modo próprio de investigar. Portanto, não há dúvida de que, sob essa forma de pesquisa, as possibilidades críticas de tratar a educação e a Educação Física foram ampliadas e o próprio fazer ciência se enriqueceu. Contudo, também reconhecemos que se criou um imaginário de pesquisa quantitativa como sinônima de positivista e as pesquisas qualitativas ganharam uma conotação por demais polissêmica e heterogênea que torna sua identidade bastante fluida.

Gatti (2001) nos alerta que não são poucos os problemas no uso de metodologias tanto quantitativas tanto qualitativas. Quanto às pesquisas qualitativas, as banalizações são variadas:

[...] observações casuísticas sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado, e de percepção críticas

dos vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental (GATTI, 2001, p. 74-75).

Por sua vez, Devechi e Trevisan (2010, p. 149) registram que existem no âmbito acadêmico algumas “suspeitas” de que a pesquisa qualitativa estaria contribuindo para a aridez teórica e o empobrecimento da educação:

[...] as pesquisas qualitativas têm sido objeto de muitas discussões do campo educacional, já que ele se tem demonstrado cada vez mais carente de análise, preso por vezes a interpretações imediatistas e superficiais. Tais pesquisas parecem estar distantes da legitimidade que exige uma pesquisa acadêmica, o que tem desencadeado o empobrecimento da educação, sendo percebido e denunciado por diferentes autores da área.

Ao limitar-se à mera descrição imediata da realidade, esse modelo de investigação se tornou mais “*descritora do óbvio do que investigadora científica*” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 149).

Sem desconsiderar os avanços que as chamadas abordagens qualitativas trouxeram e podem trazer para a pesquisa educacional, destacamos um aspecto que, a nosso ver, necessita ser problematizado: a relação entre pesquisa e mudanças sociais. No caso dos artigos analisados, chama-nos a atenção que o *objetivo prático*, de mudança da prática pedagógica, seja colocado de modo recorrente.

Em princípio, a razão dessa insistência parece residir no reclamo legítimo de que o conhecimento acadêmico necessita também ser motor de transformações. Em outros termos, há aí um receio quanto a um conhecimento meramente especulativo.

Contudo, atribuir a uma pesquisa singular um objetivo prático não representa um risco demasiado alto de se banalizar a compreensão da produção científica e seu *impacto* social? Qualquer mudança é sempre desejável para uma pesquisa? Lançamos essas indagações, pois, afinal, não é possível desvincular essa discussão daquela hierarquização dos saberes. No fundo, a pesquisa que

interessa é aquela realmente voltada para o saber que o professor utiliza? Assim, repetimos as indagações de Loureiro (2007, p. 529): “Essa unidade entre teoria e prática não seria um avanço diante de teorias supostamente desvinculadas da realidade social? Ela não seria uma meta desejável e a ser perseguida?”.

Esse tipo de unidade imediata entre teoria e prática representa, na verdade, uma instrumentalização da teoria: a valorização da teoria em proporção direta com a sua empregabilidade na prática. Mas não seria esse um pressuposto de teorizações educacionais críticas?

Kant (1996, p. 17) considera que o projeto de uma teoria da educação representa “ideal muito nobre”, mesmo que se interponham obstáculos à sua realização. Ela funcionaria como uma Ideia, conceito de uma perfeição, que ainda não se efetivou na experiência. Seria ela impossível? Para Kant, basta que ela seja autêntica e os obstáculos superáveis.

Há, nessa proposição kantiana, um ideal de perfectibilidade humana a ser alcançado pelo desenvolvimento progressivo de suas disposições naturais. Entretanto, essa assertiva também guarda outros aspectos, como ressalta Dalbosco: a realização da teoria não remete a uma meta alcançada na história, à verificação de sua existência na realidade empírica, ou à aplicação dos postulados da Filosofia prática ao processo pedagógico. A teoria educacional desempenha uma função normativa como um ideal regulador do processo educativo: “de tomar em sua ação a humanidade sempre enquanto fim e jamais como meio” (DALBOSCO, 2009, p. 186).

A nosso ver, a posição de Kant se reforça em especial quando ele constata que se vive uma época de esclarecimento, mas não uma época esclarecida. Nesse contexto, a teoria educacional opera como negatividade diante de uma realidade que afirma a heteronomia do sujeito.

A instrumentalização da teoria é o esvaziamento de sua negatividade. Para Adorno, a força da teoria reside em não se dobrar ao apelo do eficaz e útil a fim de preservar a capacidade reflexiva do sujeito. A diluição da teoria diante de interesses utilitários representa uma situação de heteronomia, o esforço

reflexivo do sujeito é abafado. A relação imediata entre teoria e prática abrevia a autonomia reflexiva do sujeito e contribui, assim, para reforçar sua coisificação social. O resultado é a pseudo-atividade, uma prática impermeabilizada pela teoria, despotencializada. Loureiro (2007) lembra que o apelo sedutor da pseudo-atividade se infiltrou em movimentos e grupos sociais que combatem o capitalismo; por isso, Adorno

[...] também direciona sua crítica a vários seguimentos da tradição da esquerda política que, a seu ver, exerceram uma pseudo-atividade, expressa em um ativismo cego, apressado em fazer uma transposição direta à práxis. Para Adorno, o ativismo é repressivo, pois se recusa a reconhecer sua própria impotência: “Os que não param de gritar: Demasiado abstrato!, empenham-se num concretismo, numa imediatez, que estão abaixo do nível dos meios teóricos disponíveis. Isso favorece a práxis aparente” (Adorno, 1995a, p. 223) (LOUREIRO, 2007, p. 531)

Por isso, a aversão à teoria é uma

[...] característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis (ADORNO, apud LOUREIRO, 2007, p. 257).

Em sua análise da pesquisa educacional, Gatti também se aproxima dessa reflexão:

[...] a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista. Ainda que se reconheçam a necessária origem social dos temas e problemas da pesquisa em educação e a necessidade de trabalhos que estejam vinculados mais especificamente a questões que no imediato são carentes de análises e proposições, uma certa cautela quanto a essa tendência deveria ser tomada. Tal abordagem, na maioria das vezes, na medida em que facilita a prevalência do aparente e do excessivamente limitado, deixa de lado questões que são as realmente fundamentais. As perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo não são trabalhadas. O imediatismo traz também consigo um grande empobrecimento teórico (GATTI, 2001, p. 70-71).

Nesse caso, a ordenação prática-teoria-prática transformou-se em uma sequência didática cuja saturação é acompanhada pela incompreensão do concreto e do papel da teorização. Além disso, observa Abdalla (1994), a compreensão da afirmação marxista de que a prática é o critério de verdade da teoria não se deu no sentido de asseverar que o pensamento tem como seu solo o âmbito da práxis social, mas sim como utilidade e função pragmática do conhecimento:

O **uso** da teoria na prática dos movimentos passou a ser critério de valoração do conhecimento, o que foi pouco a pouco levando as questões conceituais a um caráter secundário e até mesmo de “especulação vazia” (ABDALLA, 1994, p. 84).

Nesse sentido, o autor identifica que tornar a teoria ancila da prática provocou, por exemplo, no movimento popular, uma prioridade quase absoluta dos métodos de planejamento participativo tendo em vista que o planejamento tornou-se

[...] uma forma imediata de se "teorizar" sobre a prática e ter com ela uma relação *imediata* de mudança. Ele atende muito mais às exigências de "orientação sobre o que fazer", de "eficácia e racionalização da ação", etc., do que às discussões teóricas (muitas vezes polêmicas) em torno de questões filosóficas. Nestes métodos, a explicação da realidade (chamada de "momento explicativo") é feita apenas de acordo com a visão dos participantes do planejamento sobre as causas e os efeitos dos problemas. Dispensa-se, neste caso, a investigação mais rigorosa da realidade que possibilita a superação do senso comum e o rompimento com as aparências (ABDALLA, 1994, p. 86).

A valorização da descrição de práticas imediatas pode se mostrar interessante para a resolução de problemas pontuais em determinada situação. Porém, do ponto de vista da genericidade humana, as questões que podem ser comuns a outros ficam carentes de problematização. A produção teórica se empobrece e não alcança o salto qualitativo rumo ao âmbito genérico. Desse modo, não provoca o exercício teórico para além de seu emprego.

Seria essa agitação e impaciência de um pensamento que logo quer se diluir em uma prática *inovadora*, um consolo intelectual diante de um momento em que os movimentos sociais de resistência e os grandes projetos revolucionários

sofrem retrocesso? Talvez sim, mas um consolo autofágico à medida que corrói a teoria, mas também torna, como enfatiza Loureiro (2007), a prática indigente.

Nesse sentido, é interessante observar um ponto que Bracht et al. (2002, p. 25) comentam sobre a capacidade crítica dos professores participantes do processo de pesquisa-ação:

Outro ponto importante diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade escolar e da prática pedagógica de cada professor. Como destacado anteriormente, os professores possuem diferentes níveis de capacidade de reflexão crítica, devendo o curso ou a formação continuada servirem de estímulo para o desenvolvimento desta capacidade. O que se percebeu, em alguns momentos, é que a ênfase em se tomar como ponto de partida das reflexões os problemas concretos da sala de aula ou vividos no cotidiano escolar pode levar ao entendimento de que o recurso a teorias ou o estudo de teorias com maior grau de abstração e/ou abrangência, por exemplo, teorias sociológicas referentes ao sistema escolar, significa perder tempo porque não estão diretamente relacionadas aos problemas em pauta. Não é tarefa fácil superar a visão imediatista e instrumental do conhecimento. Elliot (1998, p.146-7) chama a atenção explicitamente para isso, chegando a afirmar que em muitos casos, “a pesquisa-ação torna-se um empreendimento amplamente ateorico.” Fica como problema de difícil equação, num processo de reflexão sobre a prática, a decisão sobre o grau e o tipo de teorias a serem introduzidas na discussão para o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Como se observa, o reconhecimento dos riscos também está presente na produção acadêmica analisada. Mas, a despeito dos riscos, a orientação se mantém. Por certo, essa é uma frente de pesquisa relevante quando horizontes sociais não se perdem. Mas caracterizá-la como “pesquisa-ação” parece induzir ao equívoco de que a ação de transformação só ocorre com ou a partir de ações pontuais, traço que as outras pesquisas (que não são pesquisa-ação) não possuem. As ações históricas produzidas pelo encontro e esforço de várias gerações, sujeitos, parecem desaparecer desse horizonte.

Além disso, a definição do *objetivo prático* de transformação da prática pedagógica passa ao largo da compreensão de que, entre o campo da produção acadêmica e o de sua socialização, em especial no sistema de

ensino, há muitas mediações que tornam essa relação complexa e longe de um vínculo imediato. Gatti (2001, p. 77) afirma:

Há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações no sistema de ensino, mas os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples nem imediatos.

Há questões de ordens diversas: desde ruídos na comunicação humana, tempos distintos dos caminhos de investigação científica e dos caminhos de disseminação das sínteses, qualificação dos quadros componentes do sistema de ensino, até traços da temporalidade histórica que marcam a disseminação e apropriação do que foi produzido:

O conhecimento oriundo das reflexões e pesquisas na academia socializam-se não de imediato, mas em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concreta seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação (GATTI, 2001, p. 78).

Cabe perguntar se a definição do objetivo prático nos moldes analisados para uma pesquisa fortalece as lutas políticas (à medida que evidenciam contradições e que potencializam ações coletivas por meio de mudanças pontuais); ou se, a despeito de suas intenções e das limitações assumidas, essa pesquisas fragilizam esse campo de ação por oferecerem, em geral, respostas rápidas e pontuais amenizando o campo de disputas que se colocam entre a produção acadêmica e o sistema de ensino. Como derivar mudanças gerais de pontuais ou como perspectivar transformações sociais sem envolver as mudanças dos sujeitos – esse parece ser um tema a ser enfrentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a força de resistência do pensamento apresenta-se quando este plenifica a sua vocação negativa, sendo concebido fora do esquema da sua imediata aplicação [...]” (LOUREIRO, 2007, p. 535).

Esta dissertação procurou responder qual concepção de formação continuada predomina na produção acadêmica da Educação Física. Para tanto, investigamos a produção materializada em artigos de quatro significativos periódicos da área.

Ao analisar os periódicos selecionados, obtivemos um número bem reduzido de artigos referentes ao assunto: 18 artigos no universo de 1.199 trabalhos acadêmicos publicados de 2000 a 2009. Desse total, a maior parte se concentra de 2007 a 2009, sendo que um terço se acumula somente no ano de 2008. A produção desse número reduzido de textos, assim como sua distribuição irregular ao longo do período investigado, são fenômenos que suscitam vários questionamentos que a presente dissertação não teve condições de responder, mas que precisam ser pesquisados para serem esclarecidos.

Apesar de apresentarem termos relacionados à formação continuada de professores em seu título e/ou resumo, a maioria dos artigos aborda a formação continuada como um tema periférico em suas reflexões. Mesmo assim, pode-se observar que a quase totalidade trabalha com uma compreensão ampla de formação continuada no sentido de não reduzir esse processo num único momento formativo.

Nesse ponto, foi possível observar importantes avanços. Como exemplo, destacamos a recorrência de alguns artigos ao afirmarem a formação continuada como prática reflexiva ou crítico-reflexiva. Vimos que a maioria dessas produções toma como base a crítica à racionalidade técnica-instrumental (de cunho positivista). A crítica se fundamenta, principalmente, na rejeição de modelos formativos pré-figurados por especialistas que se

distanciam dos problemas cotidianos dos professores. A aplicação desses “modelos” como meio à solução dos problemas, independentemente da contextualização da prática pedagógica, pode criar distanciamentos entre teoria e prática. Essa assertiva se consubstancia na afirmação de Cristino e Krug (2008, p. 67):

Um programa de formação continuada se desenvolve em um espaço complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à união de forças desse espaço. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes.

É por isso que os autores afirmam que

Devido ao caráter altamente contextualizado e complexo da atividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se como uma estratégia de grande valor formativo, pois permite revelar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já sabia (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 75).

A nosso ver, a crítica à racionalidade técnica representa uma contraposição à disseminação de políticas neoliberais a partir da década de 1990 e à renovação do discurso tecnicista no âmbito educacional. Outros avanços identificados dizem respeito à defesa do trabalho coletivo e interdisciplinar na escola. Sob certos aspectos, essas proposições se tangenciam, pois rechaçar a visão do professor como mero receptor de pacotes de reformas e projetos de formação continuada implica afirmar o seu envolvimento como sujeito individual e coletivo; em muitos casos, isso significa estabelecer parcerias com outros professores não necessariamente pertencentes ao seu campo de conhecimento específico.

As categorias teóricas principais que orientam a discussão da formação continuada são: *experiência*, *saberes docentes*, *prática pedagógica* e *pesquisas qualitativas*.

Ao refletir como cada uma dessas categorias contribuía para as reflexões sobre o tema em questão, percebemos que esses conceitos fundamentais instigam avanços e, ao mesmo tempo, colocam limitações e problemas.

Com relação às categorias experiência e saberes docentes, vimos que nos pareceu ser consensual, entre os artigos, a defesa da *partilha de experiências* e da importância da experiência como *saber acumulado* e do saber prático. Embora as fontes tenham recorrido a diversos autores em sua fundamentação teórica, Tardif se constituiu como referência principal.

A valorização do saber acumulado pelo professor em sua atuação prática e cotidiana se apresenta como uma reação a discursos educacionais amplos que ignoram as ações diárias dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contudo, ao buscarmos o sentido de experiência e saber docente em Tardif e seus colaboradores, percebemos que o *útil* à situação de ensino é o critério de hierarquização e valorização dos saberes constitutivos da docência. Nesse caso, o saber mais relevante é aquele usado para a solução dos problemas da prática pedagógica, com intuito de gerar possíveis transformações.

A crítica à razão instrumental, presente em alguns artigos, consiste na denúncia de que o saber docente não se deixa limitar por esquemas pré-estabelecidos de escolha acertada de meios. No caso da formação continuada, a crítica se estende aos eventos pontuais, nos quais o professor ocupa uma condição passiva diante do que lhe é transmitido. Em contraposição a essa perspectiva formativa, realçam-se a necessidade da reflexão e do protagonismo do professor, o caráter único e problematizador do processo educativo. Como já mostramos, esse é um importante avanço a ser considerado.

Porém, há ambiguidades implícitas em torno dessas categorias. Ao valorizar os saberes da experiência e o protagonismo do professor, essa posição questiona a racionalidade instrumental, mas preserva a hipertrofia dos meios e procedimentos, por mais que esses agora sejam vistos como singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional.

O que é chamado de experiência e o saber que dela advém permanece orientado e limitado por um objetivo imediato, restrito à sua direta utilidade para uma práxis imediata. A intervenção do professor sempre possui caráter tácito e intuitivo e não pretendemos negar esse fato. Ademais, ações com essa natureza podem se mostrar extremamente interessantes e valiosas. O problema é que esse é um saber que não se sabe, portanto, não reflexivo e não sistemático. Por esse caráter, esse saber realmente utilizado pelo professor se circunscreve ao *como* operacional em relação aos problemas imediatos presentes em uma situação pontual.

Portanto, o que a maior parte da produção acadêmica analisada denomina de experiência, na verdade, representa aquilo que Adorno, baseado em Benjamin, chama de vivência, isto é, momentos singulares, intransferíveis, narrados como episódios particulares, fragmentados, não passíveis de generalização. A nosso ver, é difícil imaginar a formação de professores tendo como elemento prioritário vivências e não experiências.

A constatação de que vem se instalando um processo de esvaziamento da experiência formativa e da exacerbação dos saberes práticos tem vínculos profundos com a categoria da prática pedagógica.

Os artigos que trabalham com a categoria prática pedagógica apresentam um argumento geral: a defesa de que a prática pedagógica é fundamento para as proposta de formação continuada; dela emergem problemas, provocações, que precisam ser refletidos tendo em vista a sua transformação. Curiosamente, parece haver uma filiação dessa posição em relação à valorização da prática e do modelo prática-teoria-prática defendido por teorizações educacionais críticas de inspiração marxista. Essa parece ser uma insinuação do próprio Tardif quando defende a epistemologia da prática – “à volta a realidade” (TARDIF, 2000) e a priorização dos saberes da prática, aqui entendida como ação imediata em uma situação peculiar. Contudo, há artigos que questionam essa acepção de prática e, sob esse aspecto, coloca sob suspeita esse sentido utilitário (cf. BRACHT et al., 2002; PALAFOX, 2004; REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Nos artigos, submeter a prática pedagógica à reflexão significa fazê-la dialogar com a teoria. Ao mesmo tempo em que a função mediadora da teorização é realçada, há também uma tendência, por parte de alguns autores, de afirmar que os conhecimentos teóricos ganham sentido quando o professor é capaz de utilizá-los. Essa instrumentalização da teoria possui vários problemas: transforma a prática pedagógica imediata em critério para a avaliação da utilidade ou não do conhecimento teórico, além de perder o horizonte da prática educativa como também uma prática social e histórica, como nos interpela a pensar o próprio Kant.

Não se trata de desconsiderar as práticas pedagógicas em sua empiria imediata, até porque reconhecemos que ela pode revelar aspectos relevantes da realidade educacional. Entretanto, essa empiria não é tão transparente como se possa supor; por isso, a importância de submetê-la ao esforço analítico-reflexivo a fim de compreendê-la e, quem sabe, redimensioná-la. Nesse momento, é imprescindível estabelecer a relação entre o cotidiano e o não-cotidiano (conhecimentos elaborados e sistematizados que ao longo da história vem sendo construídos) tal como nos lembra Heller (2007). Refletir sobre essa prática pedagógica imediata é justamente assumi-la como ponto de partida, ao mesmo tempo em que negamos a sua imediatez e temos a chance de entendê-la em sua concretude.

Os artigos que trabalharam com a categoria pesquisa qualitativa apresentaram muitas descrições sobre esse tipo de pesquisa, mas tiveram um ponto comum: partiram, problematizaram e/ou concentraram suas análises na reflexão da prática pedagógica.

Vimos que a crítica às pesquisas quantitativas orienta uma nova ordenança na produção de conhecimentos em educação, de oposição a pesquisas quantitativas de cunho positivista, mesmo que a área educacional não tenha, de fato, uma tradição tão estruturada, como em geral se pensa, de estudos de natureza quantitativa. Porém, esse não é o caso da Educação Física.

Mesmo considerando os méritos das abordagens qualitativas de pesquisa, Gatti (2001) e Deveschi e Trevisan (2010) alertam para o risco de algumas

simplificações e banalizações dessa orientação. De nossa parte, problematizamos algo que nos chamou atenção nos artigos: a definição de um objetivo prático nas pesquisas, isto é, o estabelecimento de uma relação direta entre a pesquisa e a mudança da prática pedagógica.

Aqui repetimos a indagação que outrora fizemos: não haveria aí um risco demasiado alto de se banalizar a compreensão da produção científica e seu *impacto* social? Também não haveria aqui uma forma de se instrumentalizar a teoria? Orientar a pesquisa por essa meta não reforça a noção da prática pedagógica apenas na sua dimensão imediata e do saber útil à situação diária de exercício docente?

Kant nos sugere que a legitimidade da teoria educacional está em sua função normativa; já Adorno assevera que a potência da teoria está na sua capacidade de não se render aos apelos imediatos e utilitários. A partir disso, somos incitados a pensar que submeter a teorização às demandas diárias e imediatas do professor e/ou eleger como o saber mais importante aquele que o professor produz de modo tácito são situações que alimentam o imaginário de uma suposta valorização do sujeito professor. Contudo, em ambas as situações, abrevia-se a capacidade reflexiva do sujeito; assim, o professor fica mais vulnerável às imposições sociais, que podem inclusive modular aspectos da sua prática pedagógica e têm a chance de permanecer intactas e incólumes devido ao privilégio do saber tácito.

Sob esse aspecto, a própria reconstrução da prática pedagógica sofre o risco de sucumbir ao que Adorno chama de *pseudo-prática*. O empobrecimento da produção acadêmica e a pseudo-prática são fenômenos que, com as devidas mediações, encontram-se interrelacionados. Fica a questão: até que ponto, quando elegem seus objetivos práticos e se qualificam como pesquisa-ação, as pesquisas qualitativas podem ratificar isso ou fomentar uma tendência a contrapelo dessa?

Diante de tais considerações, fica-nos patente que a produção acadêmica da Educação Física acerca da formação continuada traz, ao mesmo tempo, avanços e limites. Sob vários aspectos, como mostramos, ela assume ambiguidades (muitas vezes não explícitas). Apesar da não redução da

formação continuada a um evento isolado, da crítica à racionalidade instrumental no trabalho docente, da tentativa de construir vias alternativas a discursos meramente macro, da valorização do protagonismo do professor e da prática reflexiva, em vários momentos, a produção acadêmica estudada reforça compreensões imediatas de prática, valoriza o saber útil à situação de ensino, substitui a experiência pela vivência, instrumentaliza a teoria e perde o horizonte histórico. Portanto, as reflexões sobre formação continuada de professores assumem, em vários momentos, aspectos semiformativos.

Esses riscos e limitações são reais, mas não são totais. Contraditoriamente, é possível ver argumentos nos próprios artigos, como já evidenciado, que remam a contrapelo dessa orientação. Isso significa que, por um lado, os problemas apontados fragilizam a produção analisada; por outro, que há, nessa mesma produção, problematizações que podem oferecer um ponto de partida para uma nova agenda de discussão que aprofunde temas como: sujeito singular e sujeito coletivo; prática pedagógica empírica e concreta/histórica; teoria e prática; conhecimento espontâneo e conhecimento sistematizado; pesquisa acadêmica e sua apropriação social, entre outros.

Fica-nos a dúvida se a análise de outras fontes, como dissertações, teses, trabalhos apresentados (publicados em anais de eventos) e livros, nos conduziria aos mesmos resultados que aqui chegamos.

Diante de muitos avanços e limites já declarados no que concerne às categorias de análise, não podemos deixar de reforçar a tese que por ora defendemos: de que a formação continuada não deve prescindir de uma formação humana ampla. Logo, essa tese extrapola o entendimento de uma perspectiva formativa em uma única direção.

Encontramos, assim, a partir da filosofia de Adorno, a inspiração para pensarmos alguns elementos que possam contribuir para o pensar crítico em torno da formação continuada. Acreditamos que as categorias trabalhadas pelo frankfurtiano, como *o amor, a paciência, o pensamento negativo e auto-reflexivo como resistência*, sejam elementos imprescindíveis que possam afirmar o papel mediador da teoria na formação continuada de professores.

Sobre o amor, Adorno argumenta, de acordo com Loureiro (2007), que, para sair da proeminente lógica da racionalidade técnica instrumental, advogada pelo pragmatismo atual, a atitude filosófica deve ser guiada pelo amor. Isso porque as relações humanas se descaracterizam quando as pessoas só estabelecem entre si a lógica das relações de troca – despotencializando as pessoas de se amarem e serem reconhecidas como sujeitos.

Quando, no processo de fetichização da técnica, o indivíduo se relaciona com o outro apenas para manipulá-lo ou tirar vantagens, o outro passa a ser objeto. Essa tendência dificulta a resistência ao processo da fetichização e impulsiona a consequente degradação da formação humana. Se a capacidade de amar “[...] significa *profusão libidinal* na relação consigo e com os outros [...]”, o pensamento filosófico, para assumir a sua radicalidade, “[...] precisa se guiar pela pulsão de vida que caracteriza a conduta humana ativa e criadora” (LOUREIRO, 2007, p. 534).

Nesse sentido, podemos vislumbrar um desdobramento muito importante. Tal como na atitude filosófica, a formação continuada também deve ser regida pelo amor, isto é, pela força de construir sua identidade na relação com o outro e de assumir a busca do conhecimento como processo incessante de diálogo entre sujeitos de tempos diversos. O conhecimento também, portanto, pode propiciar um momento de encontro e reconhecimento com o outro. Contudo, tal conhecimento não deve ser restrito apenas aos conteúdos específicos ou aos conhecimentos técnico-instrumentais da formação. É nessa assertiva que lançamos a possibilidade de ampliar o conceito de formação continuada. É fato que esta tangencia temas específicos de algumas áreas de intervenção docente, mas nunca deve abandonar o horizonte de uma formação cultural ampla.

Já a paciência, segundo a perspectiva adorniana, configura-se como elemento fundamental ao pensamento filosófico. Devido aos apelos da lógica de produção e de consumo capitalistas ao enaltecimento do imediato e do frenético, a teoria é sufocada a uma aplicação da prática imediata. Para Adorno (apud LOUREIRO, 2007, p. 534) a paciência consiste no “[...] olhar demorado sobre o objeto, sem querer forçá-lo [...]”. Isto é, o esforço pela apropriação

teórica exigiria aquilo que chamamos de “ruminar os conceitos” – um processo que exige calma, esforço e reflexão. A prática social é o horizonte de qualquer teoria, mas esta não sucumbe ao desejo de se diluir na ação. Pensamos que os trabalhos fomentados pela formação continuada também poderiam ser encaminhados por esse sentido.

Acreditamos que estes elementos podem somar esforços para a conscientização dos professores em torno da sua formação. Conhecer os mecanismos reais que colaboram para a alienação do sujeito e elaborar a crítica como resistência a tal processo é fundamental não só para o próprio indivíduo, mas para a sua genericidade.

O que queremos afirmar é que, embora a formação continuada possua uma dimensão inalienável dos saberes específicos da profissão, ela também não prescinde de saberes não diretamente vinculados a esse específico – denominados aqui de “conhecimentos inúteis”.

Chamamos de inúteis os conhecimentos que não possuem aplicação e utilização imediata a resoluções de problemas da ordem do cotidiano. Tais conhecimentos são potencialmente mediadores da viagem do cotidiano ao não-cotidiano, da transformação da vivência em experiência.

É importante frisar que, em Adorno, o conceito de experiência está atrelado a uma formação humana mais ampla que envolva conhecimentos diversos (ciência, filosofia, estética, ética, política, etc.) e o entrelaçamento entre eles. Mas para que ocorra a concretude da verdadeira experiência formativa, é necessário desmistificar as contradições da realidade histórica.

A esperança adorniana consiste em que o indivíduo possa se colocar criticamente diante dessas contradições. A experiência, enquanto processo formativo orientado para a emancipação, deve contribuir para que o sujeito possa ser capaz de interferir consciente a partir de dentro das contradições vividas historicamente no âmbito da política, da cultura e do trabalho.

Adorno (1995f, p. 48) nos chama a atenção para a *elaboração do passado* como esclarecimento, isto é, uma “[...] inflexão em direção ao sujeito,

reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu [...]”. Isso porque

[...] somente um sujeito autônomo e emancipado, consciente da reelaboração de si mesmo e de sua atuação histórica, não de modo isolado, mas intersubjetivamente, com outros sujeitos autônomos e emancipados, é capaz de alterar o perigo da conformidade à falsa ideia de bem-estar social e de obediência sem oposição, propugnadas, respectivamente, pelo liberalismo e pelos regimes de violência totalitária, como o nazismo (LEÃO; TEIXEIRA, 2010, p. 79).

Alguns podem, numa leitura apressada, pensar que Adorno elabora suas teorizações alijadas de uma base material, enfocando apenas o investimento do sujeito autônomo, consciente das causas e implicações das contradições sociais, para gerar transformações efetivas na realidade. Entretanto, Adorno (1995f, p. 48-49) deixa bem claro que

[...] Se quisermos contrapor objetivamente algo ao perigo objetivo, não bastará lançar mão de uma simples ideia, ainda que seja a ideia da liberdade ou da humanidade, cuja conformação abstrata, como vimos, não significa grande coisa para as pessoas. [...] O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.

O fato é que as

[...] reduzidíssimas possibilidades de, no momento, mudar radicalmente os pressupostos socioeconômico-políticos que geram a barbárie levam Adorno a enfatizar o lado subjetivo, desenvolvendo o que se denomina a *volta ao sujeito*. E nessa tentativa, a educação, a psicanálise, a auto-reflexão crítica assumem uma posição ímpar (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 130).

Nesse sentido, a experiência, em Adorno, pode ser entendida como “[...] um processo auto-reflexivo em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua 'objetividade’” (MAAR, 1995, p. 24). É através da auto-reflexão que se “[...] estabelecem as mediações por via das quais o sujeito tomará consciência de si diante dos objetos [...]” (SILVA, 2001, p. 31).

A partir dessa noção, podemos afirmar que a experiência está associada ao processo de formação do sujeito. Sendo esse sujeito histórico, a experiência formativa deve orientar para a sua emancipação. Tal processo só é possível a partir da postura de negar o imediatamente dado. Essa negação, enquanto recusa a total adaptação,

[...] não substitui a ordem do existente, mas pode suspender criticamente o processo de ajustamento derivado do realismo exacerbado. Negar a realidade presente não significa a pretensão de anular o mundo (como uma forma de reagir à anulação do sujeito) mas apenas compreender que a experiência inclui uma relação transformadora com o objeto, o que vem a ser também uma transformação do próprio sujeito. Em termos mais estritamente adornianos seria a recusa do existente. Essa recusa é algo que se deve incorporar à experiência, para que ela não degenera em adaptação e ajustamento, mas possa se aproximar da *formação* [...] (SILVA, 2001, p. 31-32).

Negar a pressão da total imediatez é compreender que o viver humano não se encerra apenas na vida cotidiana, mas, ao contrário, é justamente a mediação com o âmbito não-cotidiano da vida que é possível enriquecer o nosso viver humano. Porém, é importante ressaltar que essa mediação não se realiza de forma qualquer ou a partir de qualquer teorização.

Esses são elementos que podem contribuir com a discussão em torno da formação continuada e, talvez, para aquilo que Kant afirmara: a saída da minoridade para a maioridade.

REFERÊNCIAS

ABDALA, M. G. **A dialética como método e sua apropriação pela educação popular no Brasil**. 1994. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, 1994.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. A revisão definitiva, feita pelo mesmo grupo, contou também com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411. Disponível em: <http://www.geocities.com/jneves_2000/tadorno.htm>. Acesso em: 07 jan. 2009.

_____. Educação e Emancipação. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 169-185.

_____. Educação contra a barbárie. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 155-168.

_____. A filosofia e os professores. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 51-74.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. p. 119-138.

_____. Educação – para quê?. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. p. 139-154.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f. p. 29-50.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. (Tradução de Guido Antônio de Almeida). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 07-80.

ANDRE, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dezembro. 1999. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 25 jun. 2010.

AMARAL, G. A. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 133-155, janeiro/abril. 2004.

AQUINO, J. G. **Os mascates da formação contínua**. Disponível em: <www.novaescola.abril.com.br/ed/155_set02/a_escola.htm>. Acesso em: 14 nov. 2006.

ARAÚJO, I. L. **Introdução à Filosofia da Ciência**. 2. ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1998.

BELÃO, M; MACHADO, L. P.; MORI, P. M. M. A formação profissional das técnicas de ginástica rítmica. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 61-68, janeiro/março. 2009.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: _____. **Obras escolhidas** (v. 1). 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 7-25, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BONORINO FIGUEIREDO, M. X.; RIGO, L. C.; Memórias das infâncias no processo de formação das educadoras. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 261-268, setembro/dezembro. 2008.

BORGES, C. N. F.; CRUZ JUNIOR, A. F. Vem Com a Gente! Primeiras Reflexões. In: Congresso espírito Santense, 07., 2007, Vitória. **O que ensina a Educação Física? Diálogos pedagógicos entre escola e cultura**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2007. p. 40-46.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 09-29, janeiro. 2002.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394 , de 20 de dezembro de 1996**. Lei das diretrizes e Bases da educação Nacional. Sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://porta.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2007.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio. 2001.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, janeiro. 2007.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O Processo de Formação Continuada de Professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Série Estado do Conhecimento nº. 06. Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/comped, 2002. p.171-182.

CAVALCANTE, C. M. G. **Toyotismo e educação**: um exame da influência do modo de produção e gerenciamento de mercadorias na categorias de reflexividade de Donald Schön. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=305>. Acesso em: 30 abr. 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CORREIA, J. A. **Os “lugares comuns” na formação de professores**. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, 1999.

CRISTINO, A. P. R.; KRUG, H. N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n. 01, p. 63-83, janeiro/abril. 2008.

CRUZ JUNIOR, A. F. **Formação continuada de professores do ensino superior**: acompanhando o Projeto Vem Com a Gente. 2007. 87f. Monografia (Licenciatura Plena) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

DALBOSCO, C. A. Liberdade transcendental e pedagogia. In: _____. (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 107-121.

_____. Da pressão disciplina à obrigação moral. In: DALBOSCO, C.; EIDAM, H. (Org.). **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 159-189.

DELLA FONTE, S. S. **Fundamentos Teóricos da Pedagogia Histórico-crítica**. Texto apresentado no evento de comemoração pelos 30 anos da Pedagogia Histórico-crítica. Associação dos Pós-Graduandos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009. Mimeo.

_____. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, v.11, n. 22, p. 327-42, maio/ago. 2007.

_____. O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vol. 1. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. p. 169-192.

_____. LESEF – 12 anos. Texto apresentado na disciplina seminário de estudos LeseF do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, CEFD/UFES, 2008. Mimeo.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, janeiro/abril. 2010.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto. 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

EIDAM, H. O princípio da arte da educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre a pedagogia. In: DALBOSCO, C. A. (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 84-93.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, p.137-152.

FALKENBACH, A. P. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 37-53, maio/agosto. 2007.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004a.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril. 2004b.

FLICKINGER, H-G. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: DALBOSCO, C. A. (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 46-59.

FOLLE, A. et al. Carreira no magistério público e nível de qualidade de vida no trabalho docente em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 210-221, julho/setembro. 2008.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro. 2003.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, janeiro/abril. 2004.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de pesquisa**, n. 113, p. 68-81, julho. 2001.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GIL, J. M. S. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**. Porto Alegre: Ed. Univ. UFRGS/Sulina, 1999, p. 29-43.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação Permanente de Professores: algumas considerações acerca das concepções do professorado de Educação Física. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação Profissional em Educação Física e o Mundo do Trabalho**. Coletânea de Textos Volume 01 Ano 2005. Grupo de Trabalho Temático/CBCE Formação Profissional – Campo de Trabalho. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 209-235.

HABERMAS S, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: editora Paz e Terra, 2007. p. 17-41.

HERINGER, D. A. T.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Práticas de formação continuada em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 83-105, outubro/dezembro. 2009.

HERMENAU, F. “No fundo, educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos”: sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt. In: DALBOSCO, C. A. (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 84-93.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: _____. **Textos Seletos**. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. Tradução Prefácio à Crítica da razão pura por Raimundo Vier. Tradução dos demais textos por Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 63-71.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KUNZ, E. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, F. E. (org.) **Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção**. Vol 1 - Vitória, ES: Proteoria, 2001. p. 9-38.

LEÃO, J. A. S.; TEIXEIRA, M. F. Educação e práxis emancipatória em Adorno. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 17, n. 1, janeiro/abril. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LOUREIRO, R. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/agosto. 2007.

_____. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge**: educação, história e estética. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MAAR, W. L. Introdução a **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, abril. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2010.

MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 79-94, maio. 2009.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio. 2001.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 34-41, setembro. 1997.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: _____. (Org.). **Illuminismo às Avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MORGADO, J. C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2005.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, A. C. S.; RAMOS, G. N. S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p.252-259, julho/setembro. 2008.

OLIVEIRA, M. N. A educação na ética kantiana. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 447-460, setembro/dezembro. 2004.

OLIVEIRA, B. **O trabalho Educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 54. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Educação Física Escolar: a necessidade de novos olhares. **Uniandrade: Revista Eletrônica de Educação Física**, Curitiba, v. 1, n. 1. 2002. Disponível em: <<http://www.uniandrade.br>>. Acesso em: 18 jan. 2007.

ONOFRE, M. S. A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In: CARREIRO DA COSTA, F. et al. **Formação de professores em Educação Física**: concepções, investigação, prática. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996. p. 75-118.

PALAFOX, G. H. M. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 01, p. 113-131, janeiro/abril. 2004.

PATRIARCA, A. C.; ONOFRE, T.; MASCARENHAS, F. Especialização em Escolar: Formação Continuada de Professores de Educação Física na Universidade Federal de Goiás: um Estudo de Caso. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 225-237, setembro/dezembro. 2008.

PERÉZ-GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RESOLUÇÃO Nº. 03/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFES. Estabelece normas para processo seletivo de contratação de professor substituto. Texto disponibilizado em 21 jan. 1998. Disponível em: <www.daocs.ufes.br/index.asp?pagina=Novo_Estatuto_UFES>. Acesso em: 24 abr. 2007.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, setembro/dezembro. 2008.

ROSSLER, J. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abril. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20094.pdf>. Acesso em: 12 out. 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, janeiro. 2002.

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação universitária. In.: MAAMARI, A. M.; CAMPOS DE BARROS, A. T.; WEBER, J. F. (Orgs.). **Filosofia na Universidade**. Coleção filosofia e ensino; 9. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 91-106.

_____. **Filosofia. Coleção Magistério 2º Grau**. São Paulo: Cortez, 1992.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, janeiro/junho. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01/avaliacao_defensiva.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2007.

SILVA, C. L.; VELOZO, E. L.; RODRIGUES JR., J. C. Pesquisa qualitativa em Educação Física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **Educação em revista**, n. 48, p. 37-60. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 nov. 2010.

SILVA, F. L. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. **Tempo social**, São Paulo, n. 13, n. 1, p. 27-37, maio. 2001.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n1/v13n1a03.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dezembro. 2000.

TERRA, D. V. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Revista Movimento**, Porto alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, janeiro/abril 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, E. M. Educação Física e a Cultura Corporal: as orientações didático-metodológicas em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 77-80, janeiro/maio. 2000.

WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 235-254.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 34, julho/agosto. 2000.

ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.